

التكوين المستمر لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي (إعدادي وتأهيلي)

إعداد
الفريق المركزي
للتكوين المستمر
مادة اللغة العربية

= أكتوبر 2009 =

التكوين المستمر لفائدة
أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي
الإعدادي و التأهيلي

* * * * * * * * * * * *

المصوغة الأولى

ديداكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي

= الدرس القرائي =

المصوغة الأولى – ديداكتيك مادة اللغة العربية – الدرس القرائي

بطاقة تقنية

عنوان المصوغة	ديداكتيك اللغة العربية – الدرس القرائي
الفئة المستهدفة	أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي
الكفايات والأهداف	– كفاية معرفية: ○ تعرف مفهوم الديداكتيك ومختلف الإشكالات التي يطرحها . – كفاية منهجية: ○ تركيب مفهوم للديداكتيك عبر التعريفات المقدمة في المصوغة ○ التمكن من آليات نقل المعرفة المتخصصة إلى معرفة قابلة للتعلم. ○ التمكن من ضبط تعاقدات إنجاز الدرس القرائي. – كفاية تواصلية: ○ تمكين الأساتذة من تبادل الخبرات والتجارب وفتح حوار حول قضايا الدرس القرائي.

محاور المصوغة	– المحور الأول : مفهوم الديداكتيك. – المحور الثاني: انواع المقاربات الديداكتيكية. – المحور الثالث : العلاقات الديداكتيكية. – المحور الرابع: التعاقد الديداكتيكي القرائي.
الغلاف الزمني	ثلاثة أيام (18 ساعة)
منهجية العمل	– عروض نظرية. – العمل في مجموعات. – توظيف أساليب ووسائل التنشيط التفاعلي.
وسائل العمل	– أوراق من الحجم الكبير والمتوسط – أقلام.... – حاسوب – Data show – الكتب المدرسية المقررة

	- **التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية** - **.............**
المنتوج المنتظر	- **إنتاج بطاقات تبرز العلاقات والتعاقدات البيداغوجة بين المدرس والمتعلم في الدرس القرائي.**
مؤشرات التقويم	- **نتائج تفريغ شبكة التقويم الفردي للدورة التكوينية.** - **تتبع أثر التكوين في الممارسة الصفية.**

توجيهات عامة للسادة المكونين:

- ✓ ينبغي أن تكيف معطيات التكوين مع **الوضعيات الخاصة** لكل جهة أو إقليم أو منطقة تربوية.
- ✓ للسادة المكونين **توسيع هامش الاجتهاد** للتصرف في مضامين المصوغة ومحاورها بما يحقق الأهداف المسطرة.
- ✓ تعطى الأولوية للجوانب **التطبيقية**.
- ✓ إيلاء الأهمية للتكوين **التفاعلي والتشاركي**.
- ✓ حرص المكونين على إجراء **التقويمات المصاحبة** لمضامين التكوين بشكل تدرجي.
- ✓ حرص السيدات المفتشات التربويات والسادة المفتشين التربويين على رصد أثر التكوين من خلال تكثيف **الزيارات الصفية** و **إنجاز ندوات لتقويم** الفروض المحروسة المنجزة والامتحانات الموحدة.

البرنامج

الأيـــام	المحـــــور	الفترة الصباحية س 9 - 13	الفترة المسائية 15س إلى س17
اليوم الأول	**مفهوم الديداكتيك وأنواع المقاربات الديداكتيكية.**	**تقديم المصوغة (الأهداف والمنهجية). مفهوم الديدداكتيك.**	**أنواع المقاربات الديداكتيكية**
اليوم الثاني	**العلاقات الديداكتيكية**	**1 - علاقة التمثلات 2 - علاقة التعاقد الديداكتيكي 3 - علاقة النقل الديداكتيكي**	**ديداكتيك الدرس القرائي : العقد الديداكتيكي المتمركز حول <u>نشاط مدرس القراءة</u>**
اليوم الثالث	**ديداكتيك الدرس القرائي تتمة**	**= العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول <u>نشاط متعلم القراءة.</u> = مستويات التفاعل في الممارسة القرائية .**	**= النقل الديداكتيكي لمفهوم النص. =إنتاج بطاقات خاصة بأنواع التعاقدات الديداكتيكية الممكنة تقويم الدورة**

<u>ملحوظة</u>: تخصص الفترة الممتدة من س11 إلى س11 و30 د ، من صباح كل يوم، للاستراحة...

ديداكتيك مادة اللغة العربية
– الدرس القرائي -

تقديم

يعود الاهتمام بديداكتيك المواد والتخصصات بصفة عامة، وبديداكتيك مادة اللغة العربية بصفة خاصة، في السياق التربوي والتعليمي المغربي إلى ما شهدته المناهج والبرامج التعليمية في العقدين الأخيرين من القرن الماضي والعقد الأول من القرن الجديد، من تجديد وتطوير اقتضيا مواكبتهما بأبحاث ودراسات وأشغال تطبيقية استهدفت ما يأتي:

- الملاءمة الجيدة لهذه المناهج والبرامج مع وضعيات التدريس الجديد، والأدوار المسندة إلى كافة أطراف العملية التعليمية والتعلمية؛
- التصريف الأمثل للإجراءات والتدابير المتخذة والمقترحة لتدريس المواد والتخطيط لإنجاح رهانات المناهج والبرامج الجديدة وتحقيق أهدافها وغاياتها؛
- التمثل المناسب لفلسفة المناهج والبرامج الجديدة، والبحث في استراتيجيات تفعيلها وتجسيدها الصفي الناجح؛
- المصاحبة الدينامية للمدرسين والمؤطرين والمكونين في مهامهم التربوية، ومساعدتهم على الاضطلاع بأدوارهم وتحسين أدائهم وتدخلهم في تشخيص الصعوبات وتقديم العلاجات الضرورية لتصحيح وضعيات التعلم الجديدة وتقويمها؛
- المعالجة الناجعة للمعضلات والإشكالات الناجمة عن أنماط التجديد والتطوير والتغيير في جوهر العملية التعليمية والتعلمية، والقاضية بتحويل مراكز الاهتمام من المدرس والمادة التعليمية إلى المتعلم، ومن بيداغوجيا التلقين والأهداف إلى بيداغوجيا التلقي والكفايات؛
- النقل الديداكتيكي السليم للمعارف والقيم والمهارات والكفايات المستهدفة إلى محتويات وأنشطة مُدَرّسة في وضعيات ديداكتيكية خاصة؛
- التمكن من صوغ بطاقات وشبكات لتأطير أنشطة التدريس والتحكم في مقاطعه ومدخلاته وعملياته ومخرجاته؛
- التحيين المتواصل لوسائل العمل الديداكتيكي الصفي وعدته، وفق مستجدات التربية والتكوين، وبناء على التطورات الحادثة في التفاعلات الصفية، وفي سيرورات التعلم وأوضاعه؛
- التأطير العقلاني والمنهجي لفعل التدريس وسلوكه...

إن كل هذه الأهداف والمرامي وغيرها لا تجد تحقيقها وتفعيلها إلا داخل ديداكتيكا متجددة ومتفاعلة مع القضايا والإشكالات التي تفرزها المواد الدراسية، وعلى عاتق هذه الديداكتيكا توضع مهام التفكير في صيغ الإجابة النظرية والعملية عن أسئلة التدريس الجديد، وعن قلق المدرسين وتساؤلاتهم حول السبل المثلى لتيسير التعلم وتلبية حاجات المتعلمين، ومن ثمة لا تجد الديداكتيكا اكتمالها ووضوحها إلا في اشتغالها على مادة تعليمية أوتخصص من التخصصات المدرسية وارتباطها بها، ولهذا أيضا ظلت الديداكتيكا موضوع بلورة مستمرة في مختلف المواد والتخصصات، تنصبغ بالإشكالات الخاصة بكل مادة تعليمية، وتتطور داخل الأبحاث المرتبطة بمكونات المادة و مناهج تدريسها.

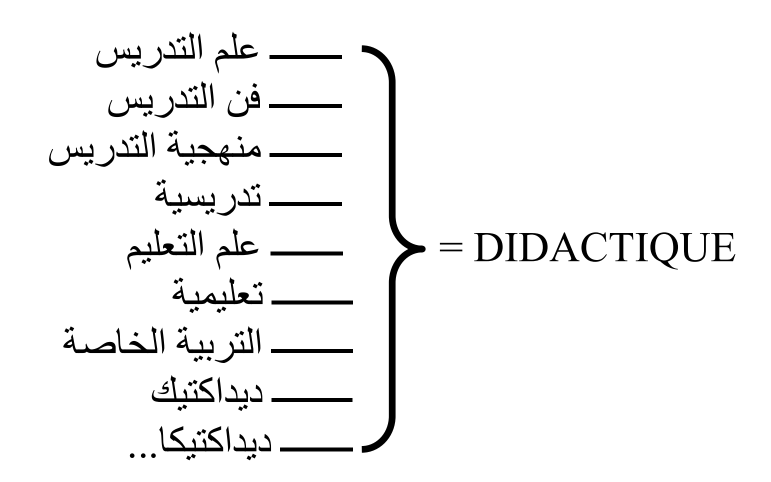
فماذا نقصد بديداكتيك مادة من المواد التعليمية، أو بتخصص من التخصصات الدراسية؟ وما موضوع الديداكتيكا؟

مفهوم الديداكتيك

1- المعنى اللغوي:

الديداكتيكا لفظ قديم، أصله من الكلمة اليونانية DIDAKTIKOS وتعني كل ما يختص بالتدريس أو التعليم، ومنها فعل DIDASKEIN ويعني علّم ودرّس ولقّن، ومن هذه المادة اللغوية اشتقت اللاتينية لفظ DOCEO وDISCIPULUS ومعناهما التخصص DISCIPLINE ومن هذه المادة أيضا لفظ DOCILE ويطلق على الشخص القابل للتعلم والقادر عليه.

2- مقابلاته في الترجمات العربية:



3- المعنى الاصطلاحي:

التعريف الأول

" هي علم مساعد للبيداغوجيا، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة، لكي ينجز تفاصيلها؛ أي كيف نجعل التلميذ يُحَصّل هذا المفهوم، أو هذه العملية، أو هذه التقنية؟ تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتيكيون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلم لديهم"

- هانس آيبلي HANS AEBLI : DIDACTIQUE PSYCHOLOGIQUE

NEWCHATEL ;   DELACHAUX ET NIESTIE 1951 P 1

التعريف الثاني

"هي تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في في طبيعة وغايات تدريسها، وصياغة فرضيات خاصة انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، وهي دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة..."

- جان كلود غانيون J.C. GAGNON: DIDACTIQUE D'UNE DISCIPLINE ; LABORATOIRE DE DIDACTIQUE, FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION, UNIVERSITE LAVAL, SERIE MONOGRAPHIE N°2 AVRIL 1974 P2

التعريف الثالث

" هي هذا الجزء من البيداغوجيا الذي يتخذ التدريس موضوعا له"

- لالاند A.LALANDE : VOCABULAIRE TECHNIQUE ET CRITIQUE DE LA PHILOSOPHIE : PUF PARIS 1968

تحليل التعريفات الثلاثة

الديداكتيك			
صفتها وحَدُّها	موضوعها ومحورها	مرجعياتها وحقلها النظري	وظيفتها ومهمتها

المُنجَز

تحليل التعريف الأول

الديداكتيك			
صفتها وحَدُّها	موضوعها ومحورها	مرجعياتها وحقلها النظري	وظيفتها ومهمتها
ـ علم	ـ المتعلم ـ سيرورة التعلم	ـ السيكولوجيا ـ نظريات التعلم ـ البيداغوجيا	ـ مساعدة البيداغوجيا ـ حل إشكالات ومعضلات التعلم

تحليل التعريف الثاني

الديداكتيك			
صفتها وحَدُّها	موضوعها ومحورها	مرجعياتها وحقلها النظري	وظيفتها ومهمتها
ـ تأمل وتفكير ـ دراسة نظرية وتطبيقية	ـ المادة الدراسية ـ الفعل البيداغوجي	ـ معطيات علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا	ـ صوغ فرضيات ـ تأمل في طبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها

تحليل التعريف الثالث

الديداكتيك			
صفتها وحَدُّها	موضوعها ومحورها	مرجعياتها وحقلها النظري	وظيفتها ومهمتها
ـ فرع من فروع البيداغوجيا	ـ سلوك التدريس (المدرس)	ـ البيداغوجيا	ـ دراسة سلوك التدريس

المقارنة بين التعريفات الثلاثة

أوجه التشابه	أوجه الاختلاف	
	التعريف 1	
	التعريف 2	
	التعريف 3	
	التعريف 1	
	التعريف 2	
	التعريف 3	
	التعريف 1	
	التعريف 2	
	التعريف 3	
	التعريف 1	
	التعريف 2	
	التعريف 3	
	التعريف 1	
	التعريف 2	
	التعريف 3	

المنجز المنتظر

أوجه التشابه	أوجه الاختلاف	
ـ اشتغالها على عمليات تعليم وتدريس المواد والمعارف وتعلمها	التعريف 1	ـ تعلم المادة الدراسية
	التعريف 2	ـ بناء المادة الدراسية
	التعريف 3	ـ تعليم المادة الدراسية
ـ هيمنة سؤال الكيف والطرائق على تأملها في العملية التعليمية والتعلمية	التعريف 1	ـ كيفية تحصيل المتعلمين المعارف والمواد الدراسية
	التعريف 2	ـ كيفية بناء المعرفة المدرسية
	التعريف 3	ـ كيفية تعليم وتدريس المعارف
ـ نزوعها إلى تجزيء العملية التعليمية والتعلمية واختزالها في مكون واحد من مكوناتها(تغييب الوضعية الاندماجية والتفاعلية لهذه المكونات)	التعريف 1	ـالتمركز حول المتعلم وسيرورات التعلم والتحصيل الدراسي
	التعريف 2	ـ التمركز حول المعارف وطبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها
	التعريف 3	ـ التمركز حول المدرس (سلوك التدريس)
ـ ربطها موضوع الديداكتيك ومنهجها بموضوعات العلوم الانسانية (عدم استقلالها بموضوعها وبمنهجها)	التعريف 1	ـ علم النفس ونظريات التعلم والبيداغوجيا
	التعريف 2	ـ علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا
	التعريف 3	ـ البيداغوجيا
ـ استحضار البيداغوجيا بوصفها خلفية وقاعدة المشروع الديداكتيكي	التعريف 1	ـ هي علم مساعد للبيداغوجيا
	التعريف 2	ـ تنطلق من معطيات البيداغوجيا
	التعريف 3	ـ هي جزء من البيداغوجيا

من التعريف التجزيئي إلى التعريف التوفيقي

إن ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين هذه التعريفات للديداكتيك، فضلا عن ملاحظة قصورها في الإحاطة بكل مكونات العملية التعليمية والتعلمية وتجزيئها للفعل الديداكتيكي واختزاله في طرف ومكون من مكوناته، وعدم قدرتها على التمييز بين مجال اشتغال الديداكتيك ومجال اشتغال البيداغوجيا ونظريات التعلم، دفع بالعديد من الباحثين والمهتمين، بعد تراكم الأبحاث الديداكتيكية ووفرتها وتطورها ونضج مقارباتها وتكامل حلقات البحث الديداكتيكي، إلى التماس تعريف جامع مناسب لسياق هذا التطور في اتجاه جعل الديداكتيك مقاربة مستقلة بموضوعها وإشكالاتها، ومميزة بمنهجها وأدوات اشتغالها وأهدافها وغاياتها...

ونقدم في هذا الإطار نماذج من هذه التعريفات المطوَّرة في الخطاب الديداكتيكي المعاصر، والتي سعت إلى الجمع والتوفيق بين التعريفات التجزيئية السابقة:

تعريف توفيقي:

" تشتغل المقاربة الديداكتيكية على ما يأتي(...):

ـ تهتم بمضامين التعلم باعتبارها مواضيع للدراسة... وتضع اليد على المفاهيم الأساسية المؤثرة في المادة، وتحلل العلاقات الرابطة بينها، كما تهتم بتاريخ المادة الدراسية والتصحيحات المتتالية التي لحقتها، والصيغ التي تم تقديمها بها في التعليم، كما تفحص كيفية عمل تلك المفاهيم في المجتمع، والممارسات الاجتماعية التي تحيل عليها...

ـ تعمل على تعميق تحليل وضعيات القسم من أجل فهم افضل من الداخل لكيفية اشتغال هذه الوضعيات، وما يجري فيها. وكذا دراسة تمثلات التلاميذ وصيغ تفكيرهم وطريقتهم في الاستدلال العقلي، والطريقة التي يتوصلون بها إلى ما يريده التعليم منهم. يضاف إلى ذلك أيضا تحليل صيغ تدخل المدرس بهدف اقتراح جملة من الإمكانيات عليه، تجنبه الانغلاق داخل صيغة واحدة للتدخل"

ـ جان بيير أسطولفي J.P. ASTOLFI ET M. DEVELAY : CONTENUS ET DIDACTIQUE ; IN LA DIDACTIQUE DES SCIENCES ; QUE SAIS JE ? N°2448.PUF.PARIS 1989

لقد أصبح بالإمكان العثور على أشباه ونظائر هذا التعريف في معظم المصنفات الديداكتيكية والمعاجم والموسوعات التربوية الجديدة ، بعد أن استوعبت الدراسات الديداكتيكية مكونات الفعل الديداكتيكي وأقطابه الثلاثة: ـ المدرس ـ المادة التعليمية ـ المتعلم.

ومنها التعريف الآتي:

"الديداكتيك هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي

أو الوجداني، أو الحس حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية" تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية(الديداكتيك الخاص، أو ديداكتيك المواد) أو منهجية التدريس...في مقابل التربية العامة(الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة"

ـ محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...

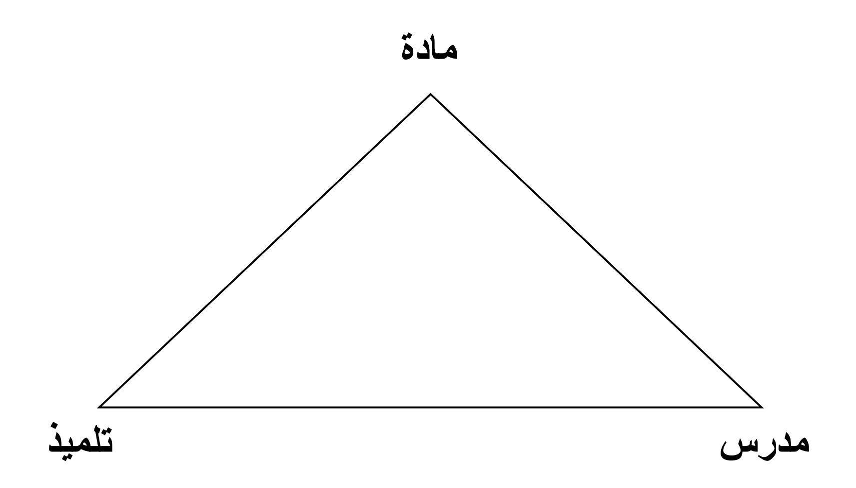
تحليل التعريف التوفيقي:

ـ إدماج التعريفات الجزئية السابقة في تعريف كلي جامع وشامل لها؛

ـ الاحتفاظ بالموضوعات الثلاثة التي قدمتها التعريفات السابقة للديداكتيك، وهي أقطاب الاشتغال الديداكتيكي: ـ المدرس ـ التلميذ ـ المادة؛

ـ الانشغال برد الكثرة إلى الوحدة، عبر الضم والتوفيق؛

ـ رسم مجالات اشتغال الديداكتيك وحدودها في خطاطة نموذجية، اتخذت فيما بعد شكلا هندسيا دعي بالمثلث الديداكتيكي، وصُورَته:



خلاصة:

بالانتقال من التعريف التجزيئي والاختزالي إلى التعريف التوفيقي والتركيبي، سيبدأ موضوع الديداكتيك في الظهور والبروز.

من التعريف التوفيقي إلى التعريف النسقي والعلائقي

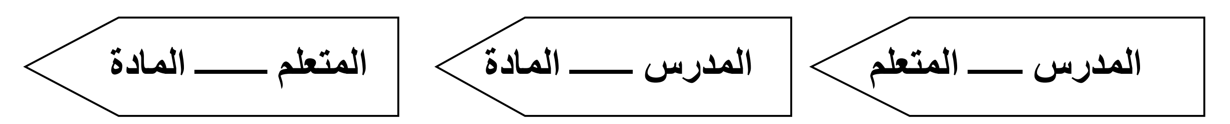
بعد إرساء المثلث الديداكتيكي، وعدّه مجالا للنشاط الديداكتيكي، تطور البحث الديداكتيكي من حصر مكونات موضوعه في عناصرها الثلاثة: المدرس والمتعلم والمادة، إلى استقطاب هذه العناصرفي نسق ناظم لها، وفي اتجاه بحث العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وبدل الاقتصار على تصنيفها وإفرادها وعزلها عن بعضها، تم الاستناد إلى المثلث الديداكتيكي لاستخلاص العلاقات والتفاعلات بين أقطابه، وهذه العلاقات والتفاعلات هي ما سيشكل الموضوع الدقيق والمفضل للأبحاث الديداكتيكية الحديثة.
ونقصد بالتعريف النسقي لموضوع الديداكتيك، كل تعريف يهتم بالعلاقات بين مكونات وعناصر الفعل الديداكتيكي، وليس بهذه المكونات في حد ذاتها، وفي انغلاقها واستقلالها عن التفاعلات الحادثة بينها في نسق مخصوص، إذ النسق نظام من التفاعلات بين عناصره ومكوناته، وشبكة من العلاقات المحددة لوضعيات ومتغيرات هذه العناصر، ولسيرورة تحولاتها.

<u>تعريف نسقي:</u>

" الديداكتيك نظرية لعقلنة وتنظيم تدريس وتعلم معرفة مدرسية عبر فاعلية وتفاعل كل من المدرس والتلامذ بما تنتجه من وضعيات ديداكتيكية متغايرة، وما تصطدم به من مشكلات وعوائق، وما تحققه أيضا من نفي وتجاوز"
عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني – من تقديم كتاب: الخطاب الديداكتيكي : أسئلته ورهاناته . لورانس كورنو وألان فرينو – منشورات عالم التربية – البيضاء – 2003 – الصفحة 12 .

<u>تحليل التعريف النسقي:</u>

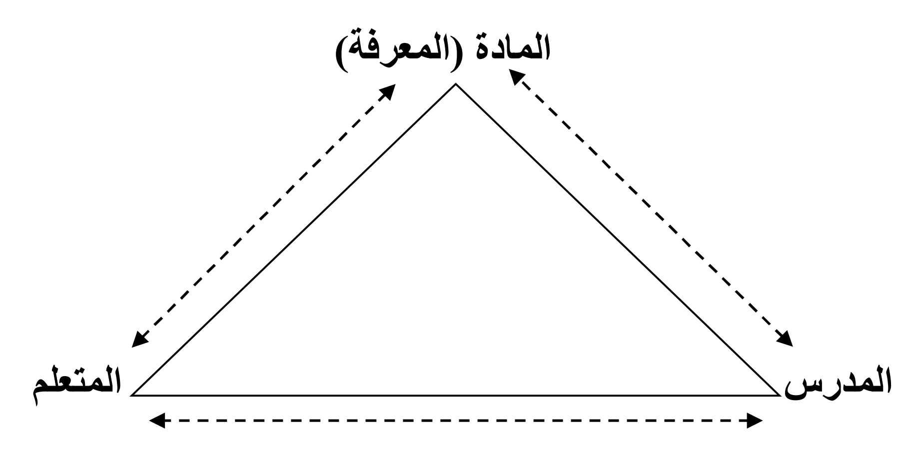
ـ الإبقاء على المثلث الديداكتيكي بوصفه قاعدة تعريف الديداكتيك، وبالنظر إلى المثلث لا من حيث مكوناته فحسب، وإنما من حيث أضلاعه المشكّلة للعلاقات بين الأزواج الثلاثة الآتية:



ـ تعريف موضوع الديداكتيك على أنه الوضعية التعليمية التعلمية، أي الوضعية الديداكتيكية، بما تشكله من تفاعلات بين الأقطاب المكونة لها داخل نسق خاص.
ويمكننا في هذا الإطار توضيح هذه التفاعلات والعلاقات باستعادة خطاطة المثلث الديداكتيكي، والذي صار بالتعريف النسقي مكونا من:

- عناصر
- علاقات
- أقطاب

وصورتها كالآتي:

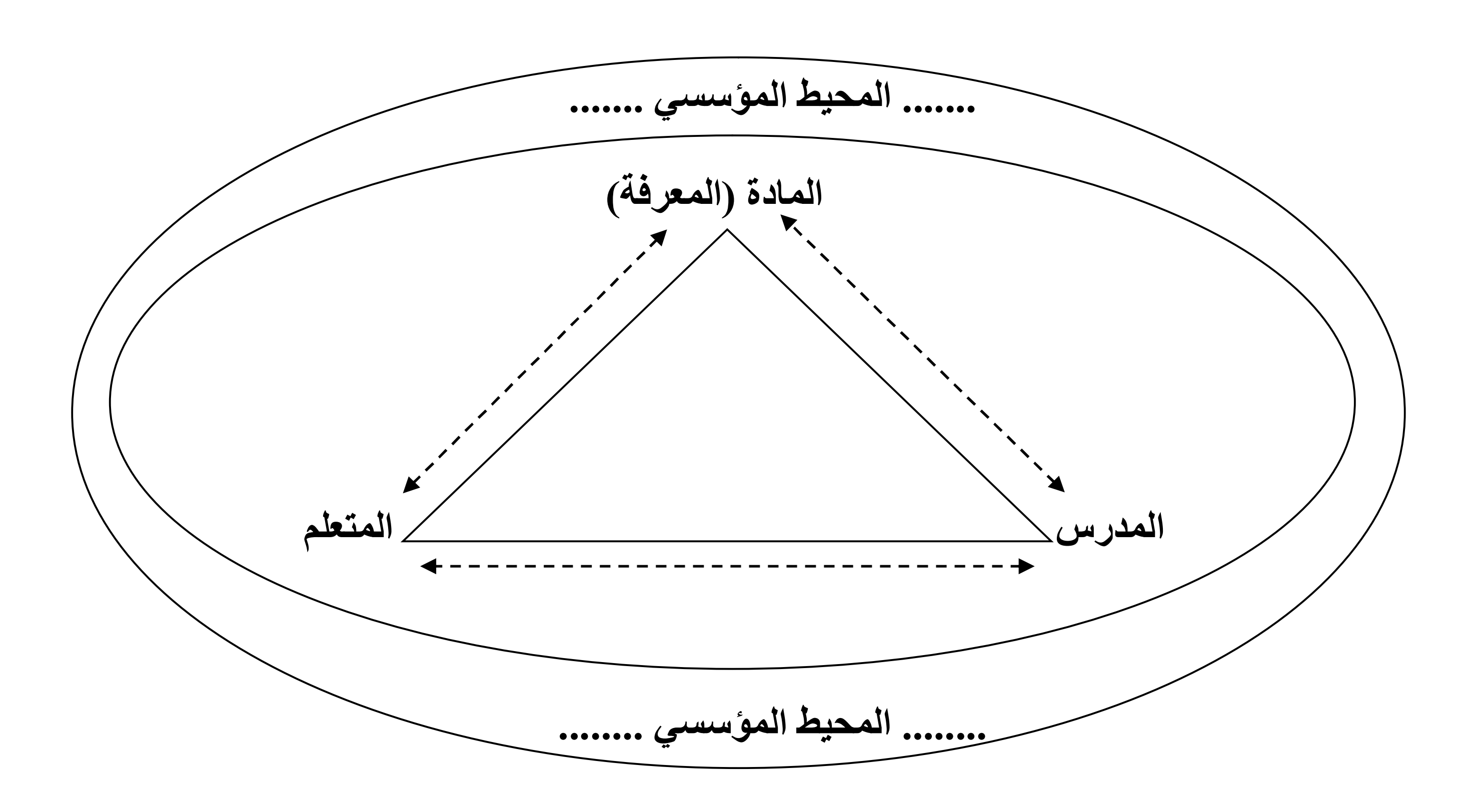


تحليل العلاقات

المادة ⟵⟶ المدرس	المادة ⟵⟶ المتعلم	المدرس ⟵⟶ المتعلم
⇩	⇩	⇩
القطب الايستمولوجي	**القطب السيكولوجي**	**القطب البيداغوجي**
⇩	⇩	⇩
علاقة النقل الديداكتيي	**علاقة التمثل**	**علاقة التعاقد الديداكتيكي**

ـ إن هذا النسق الديداكتيكي لا يمكن بدوره تصوره مغلقا أومعزولا عن نسق أشمل يندرج ضمنه، ويتشكل من الأنساق التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤطره، ويتبادل معها التأثير والتفاعل، وتمنحه وضعه الاعتباري المؤسسي.

ويمكننا إعادة رسم المثلث الديدكتيكي داخل محيطه المؤسسي الذي يؤطره ويحدد اختياراته في الترسيمة الآتية:



ـ في هذه الترسيمة يمكننا أن نميز بين أربعة سجلات، تعمل الديداكتيك على إدماج فعلي التعليم والتعلم في إطارها:

1 ـ السجل المؤسسي le registre institutionnel :

ويتعلق بكل ما ندعوه بمحيط التعليم والتعلم، ويشمل المعطيات الاجتماعية والثقافية والسياسية والطبيعية والاقتصادية والديموغرافية التي تؤثر على العملية التعليمية التعلمية بشكل مباشر والتي تتدخل في توجيه الوضعيات الديداكتيكية، ويتضمن المباشر منها؛ السياسة التربوية والتعليمية (غايات المنظومة التربوية، تنظيم المنهاج، التوجيهات والبرامج والكتب المدرسية، نظام التقويم والامتحانات...)

2 ـ السجل المهني أو البيداغوجي le registre professionnel

ويتعلق بسلوكات التدريس المرتبطة بنشاط المدرس وأدائه المهني والتربوي وتكوينه وفاعليته، وكيفيات تخطيطه دروسه وتحضيره مشروعه التدريسي الشخصي بما في ذلك تمثله المادة التي يدرسها ومنهاجها وبرامجها، وتنظيمه حصصه، واختياره الوسائل التعليمية، وبناءه أشكال التقويم والاختبار...

3 ـ السجل السيكولوجي le registre psychologique

ويتعلق بما ندعوه بالتعلم أو باستراتيجيات التعلم، ويتم النظر إليه من موقع التلميذ(وضعيته النفسية، نموه الذهني والعقلي والمعرفي، بناه الثقافية القبلية، تجاربه السابقة ومكتسباته وتمثلاته الخاصة...

4 ـ السجل الابستيمولوجي le registre épistémologique

ويتعلق بالمعارف، ويهتم ببناء مضامين التعليم وبنية المادة الدراسية موضوع التعلم، والتفكير في الأسس العلمية والنظرية المؤسسة لهذه المعارف، وكيفيات إدماجها ونقلها لتكون معرفة مدرسية أو موجهة للتدريس، وكذا المشاكل التي تطرحها عمليات هذا النقل والإدماج...

إن هذه السجلات هي التي أصبحت تحدد حقل اشتغال الديداكتيك، وتعتبر التفاعلات والتمفصلات القائمة بينها مجال البحث الديداكتيكي سواء في بعده النظري (الديداكتيك العامة أو النظرية) أو في بعده الخاص والتطبيقي (ديداكتيك مادة أو تخصص)

العلاقات الديداكتيكية

أدى التعريف النسقي للديداكتيك من حيث هي تحليل ودراسة التفاعلات داخل نسق الوضعية التعليمية التعلمية، والقائمة بين مكونات الفعل الديداكتيكي الثلاثة (المدرس، المادة، المتعلم) إلى تحديد أقطاب ثلاثة لهذه التفاعلات:

- القطب البيداغوجي؛
- القطب الابستيمولوجي؛
- القطب السيكولوجي.

وتتمحور هذه الأقطاب حول أزواج ثلاثة من العلاقات تتأسس بين مكونات المثلث الديداكتيكي المذكور، وتشكل هذه العلاقات مجال البحث الديداكتيكي وفي الوقت نفسه جهازه المفهومي، ويوضحها الجدول الآتي:

الديداكتيك			
المكونات	**المكون المهيمن**	**الأقطاب**	**العلاقات**
المدرس ـ المتعلم	المدرس	القطب البيداغوجي	علاقة التعاقد الديداكتيكي Le contrat didactique
المدرس ـ المادة	المادة	القطب الابستيمولوجي	علاقة النقل الديداكتيكي La transposition didactique
المتعلم ـ المادة	المتعلم	القطب السيكولوجي	علاقة التمثلات Les représentations

1ـ علاقة التعاقد الديداكتيكي:

هي العلاقة التي تجمع المدرس بالمتعلم، ويتشكل التعاقد مما يأتي:

- مجموع القواعد والمواضعات والاتفاقات والمعايير التي تحدد بشكل صريح أو ضمني التزامات وأدوار كل من المدرس والمتعلم أو جماعة القسم بصفة عامة في الحياة المدرسية، وفي الأوضاع التعليمية التعلمية، ومن هذه القواعد ما تفرضه المؤسسة الاجتماعية والمنظومة التربوية، وتتحكم فيه أنواع المعاملات القائمة في نظام التواصل والتبادل الرمزي بين شركاء الفعل التربوي والتعليمي، ومنها ما ينشأ ويتشكل في حياة القسم والفصل الدراسي بناء على المشروع الديداكتيكي الذي يبنيه المدرس مع متعلميه لإنجاح التبادلات والتفاعلات الصفية؛
- الأدوار والمهام والالتزامات المسندة إلى كل من المدرس والمتعلم والمنتظر القيام بها وإنجازها بهدف تحقيق التعلم واستيعاب المعارف واكتساب المهارات؛

ـ المواقع التي يحتلها كل طرف من أطراف العلاقة في جماعة القسم، في علاقتهم بالمادة وبالتزاماتهم وأدوارهم... وتتحدد هذه المواقع انطلاقا من نظام العلاقات في القسم، والذي يعكس منظومة القيم السائدة (الديمقراطية أو الاستبداد، الحرية أو التسلط والعنف والإكراه، الإشراك والإدماج أو الإقصاء والتهميش...)
ـ ما تفرضه المادة الدراسية أو أحد مكوناتها من شروط للإنجاز، وتحديد للمهام المطلوب إنجازها، فالتعاقدات القائمة في تعلم اللغة ليست هي نفسها القائمة في تعلم الفلسفة أو الرياضيات، إذ يتقلص التعاقد العام إلى تعاقدات خاصة بإنجاز أنشطة تعليم وتعلم مادة من المواد بناء على خصائص معارفها وخصوصية معطياتها ومضامينها، كما أن مكونا من المادة الواحدة قد يفرض تعاقدات أكثر تفصيلا وتدقيقا، وتحدد للمدرس كما تحدد للمتعلم أدوارا ومهام خاصة وسلوكات معينة ومنتظرة متميزة عن غيرها من الأدوار والمهام والسلوكات المنتظرة في سائر أنشطة المادة، بل إن المكون الواحد من المادة الدراسية، يطرح أكثر من تعاقد، ففي درس الإنشاء والتعبير لمادة اللغة العربية مثلا، يمكننا أن نبني تعاقدات تختلف باختلاف أنشطة هذا الدرس، فتعاقدات أنشطة الاكتساب هي غير تعاقدات أنشطة التطبيق وأنشطة الإنتاج، بل إن ما يميز هذه الأنشطة هو تنوع تعاقداتها التي تحدد شكل تدخل المدرس وشكل مشاركة المتعلم، والهدف من كل نشاط، وإيقاع التعلم فيه...
ـ أشكال الجزاء، والإطارات المرجعية للتقويم التي تحدد شروط التحقق من الوفاء بالالتزامات، وأداء المهام والأدوار، وتصحيح الوضعيات، وإصلاح الخلل وتذليل الصعوبات، وهي التي تجعل الفعل الديداكتيكي ممكنا وناجحا وقابلا للتحقق من بلوغ أهدافه وغاياته..

ويترتب عن غموض واضطراب التعاقدات، سوء فهم أطرافها لأدوارهم، وضعف إسهامهم في إنجاح رهانات التعاقد، ومن شأن الإخلال بالتعاقدات أن يؤدي إلى هشاشة المردودية وعدم تحقيق النتائج المرجوة.

2 ـ علاقة النقل الديداكتيكي:

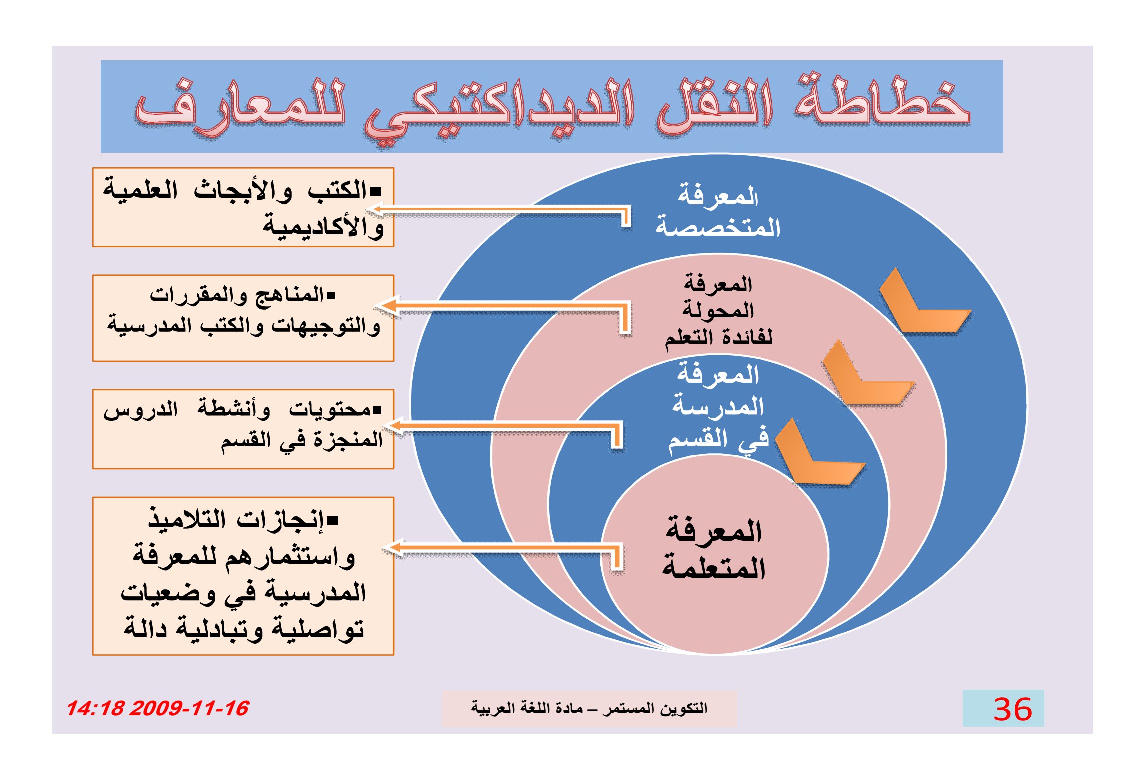
وهي العلاقة التي تجمع المدرس بالمادة المُدرّسة، ويتكون النقل الديداكتيكي مما يأتي:
ـ مختلف عمليات الانتقاء والاختيار والتحويل والتفكيك وإعادة التركيب والتصنيف والتقسيم والتبويب، الجزئية أوالكلية، التي خضعت لها المادة المعرفية في منهاج أو برنامج دراسيين، وكل صيغ التفكير في المعارف وتحليلها بغرض جعلها قابلة للتعليم وميسرة للتعلم؛
ـ مجموع معايير الإدماج والتحيين والتكييف والتطويع والتوجيه للمعارف والمهارات والقيم في سياق تربوي وتعليمي معين، وإدراجها في محتويات وموضوعات دراسية منظمة في مدخلات وإجراءات وعمليات ومخرجات؛
ـ استراتيجيات تدخل المدرس في بناء مادة تخصصه وتدريسه، بهدف إخضاعها لمنطق الفصل الدراسي، وجعل محتوياتها ومعطياتها مسايرة لإيقاع التعلم وسيروراته ووضعياته،

بضروب من التقديم والتأخير، والإرجاء والانتهاء، والتصرف والتصريف، وإعادة البناء والتنظيم، والتشخيص والتمثيل، وفق المشروع الديداكتيكي المقترح من قبل المدرس.

ويتبين من عمليات النقل الديداكتيكي أن قسما كبيرا منها يتم باستقلال نسبي عن المدرس، وعن ما يحدث في الفصل الدراسي، وإن استحضر ذلك واضعو المناهج والبرامج والمقررات والكتب المدرسية.

فأهم عمليات النقل الديداكتيكي تتحقق في سياق الفصل الدراسي وفي تفاعل المدرس مع المادة وأنشطة بنائها رفقة متعلميه، فالقسم هو الذي يموضع المعرفة المدرسية ويجعلها في وضعية قابلة للتعلم والاستعمال والتوظيف والاستثمار، كما أن كيفيات تصرف المتعلم في المادة المعرفية المدرسة واستخدامه لما تعلمه، هو الذي سيجعل هذه المادة المعرفية المدرسة ممكنة التحقق، عبر تلبيتها حاجات المتعلمين واستجابتها لاهتماماتهم.

ويمكننا رسم خطاطة النقل الديداكتيكي للمعارف في الترسيمة الموسعة الآتية التي تأخذ شكل مصفاة:



وتعتبر المسافات الفاصلة والواصلة القائمة بين أشكال التحويل والتحول والعلاقات الناشئة بينها، والمسالك التي تقطعها المعارف للوصول إلى المتعلم، المجال الخصب والرحب للبحث الديداكتيكي في إبستيمولوجيا المعارف والمواد الدراسية، بما في ذلك دراسة الأخطاء والعثرات والقطائع والعوائق في عمليات التحويل والتي تخلق التنافر والتباعد والتنافي في بنية المادة حين نقلها من سياق إلى آخر...(تقليص المسافة بين المعرفة العالمة والمعرفة المتعلمة)

3 - علاقة التمثلات:

وهي العلاقة التي تجمع المتعلم بالمعرفة أو بالمادة المدرسة.

فـ**المتعلم** في وضعية تعليمية تعلمية ليس آلة ناسخة، ولا وعاء فارغا، وإنما هو مجموع استعدادات ومؤهلات نفسية وعقلية ووجدانية وجسمية، ومجموع مكتسبات قبلية يتم انطلاقا منها استدماج واستيعاب المعارف الجديدة... و**المادة المعرفية** في هذه الوضعية ليست بنيات جاهزة ومغلقة ومنتهية، وإنما هي في وضعية بناء وتشكيل وتكوين، وهي حصيلة نشاط تبادلي يكون فيه للذات المتعلمة دور مركزي في بنائها وتفسيرها وتأويلها والتحكم فيها... وفي هذه الوضعية لن يكون نشاط التعليم والتعلم مجرد عمليات شحن وملء ودفع للاستهلاك، وإنما هو عمليات تلق وبناء وإدماج فاعل، وإنتاج تشارك الذات المتعلمة في تحقيقه، كما أن اكتساب المعارف والمهارات والقيم لا يتم بالمراكمة والإضافة، أو بالانتقال من الجهل إلى العلم، ومن اللامعرفة إلى المعرفة، وإنما بالانتقال من **تمثل** إلى آخر، وبالمرور والعبور من بنية إلى أخرى.
ولهذا الاعتبار عدت تمثلات المتعلمين وتصوراتهم التي بوساطتها يستقبلون المعارف الجديدة ويستوعبونها ويستدمجونها، قاعدة انطلاق البحث الديداكتيكي في كيفيات حدوث التعلم واكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم، ومجالا لتحليل الأخطاء والتعثرات والصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحصيلهم الدراسي، ومعرفة مصادرها وطبيعتها وطرق معالجتها، وكذا معالجة التفاوتات الحاصلة بينهم في الفهم والإدراك وبناء تعلماتهم.
كما أن هذه التمثلات والتصورات تعتبر نقطة الارتكاز في بناء وضعيات انطلاق لإعداد الدروس والأنشطة التعليمية التعلمية، بما يسهم في إشراك المتعلمين في تدبير تعلمهم وبنائه، وتنمية كفاياتهم التواصلية وتطوير قدراتهم الاستدلالية وإشباع حاجاتهم المعرفية...

فما الذي نقصده بالتمثلات من حيث هي علاقة الذات المتعلمة بالمعرفة المراد تعليمها:

يمكن تحديد التمثلات في العمليات والسيرورات الآتية:
- الكيفية التي يستقبل بها المتعلم المعرفة المدرسية؛
- البنيات النفسية والذهنية التي يستوعب بها المتعلم المعارف والمفاهيم والمهارات المقترحة للتعلم؛
- التفاعلات الحاصلة بين مكتسبات المتعلم القبلية والوضعيات التعلمية الجديدة؛
- السيرورات الإدماجية التي يتم عبرها فهم وتفسير وتأويل المعارف من قبل المتعلمين؛
- ما أدركه المتعلمون من المعرفة، أو ما فهموه منها، حسب إيقاع تعلمهم ومؤهلاتهم وقدراتهم، بكل ما يحمله هذا الفهم والإدراك من غموض أو تحريف أو تحويل...

وقد صاغ الباحثان الديداكتيكيان آندري جيوردان A.Giordan وجيرار دي فيتشي G.Devecchi بنية هذه التمثلات في الصيغة الرياضية الآتية:[1]

[1] -A – Gordian – et – G – Devechi. – les origines du savoir /ed delachaux et niestié 1987 P 87

Conception = F (PCORS)

فالتمثل أو التصور هو حصيلة العلاقة بين وضعية مشكلة ومقترحة Problème وإطار مرجعي Cadre de référence يتشكل من مجموع المعارف المستحضرة قبليا لدى المتعلم، والتي تساعده في صياغة المشكلة، وعمليات ذهنيةOperations mentales مكونة من الآليات التي يتوفر عليها المتعلم (مفاهيم وعمليات) وبها يتحكم في تعلمه، والشبكة الدلالية Réseau sémantique التي بوساطتها ينظم المتعلم التفاعلات الحاصلة بين الإطار المرجعي والعمليات الذهنية في مواجهة لوضعية مشكلة، وتعطي هذه الشبكة الدلالية معنى ما لبحث المتعلم وتأمله، ثم تأتي الدلالات أو الترميز Signification ou Symbolisation لتضفي على حصيلة التفاعلات السابقة نوعا من التحقق في خطاب المتعلم ومُنجَزه اللغوي أو المادي المعبر عن تصوراته وتمثلاته.

وتوضح الصيغة الرياضية المذكورة أن علاقة المتعلم بالمعرفة هي علاقة تمثل، وأن المتعلم لا يدرك من المعرفة إلا ما تتسع مؤهلاته وقدراته لإدراكه والتفاعل معه، وما كان دالا منها بالنسبة له، وأن بنية المعرفة المراد تعليمها لا تكتسب دلالتها بالنسبة للمتعلم إلا إذا أدمجت في بنيات استقباله ووجدت مكانها على قاعدة المكتسبات القبلية للمتعلم، واختصارا فإن التمثلات والتصورات هي فعل التعلم والاكتساب في حد ذاته.

ديداكتيك الدرس القرائي
في التعليم الثانوي

تعرض هذه المصوغة لديداكتيك الدرس القرائي في التعليم الثانوي لمادة اللغة العربية، انطلاقا من مجالات وأقطاب البحث الثلاثة لديداكتيك المواد:
ـ **المجال البيداغوجي**: قطب المدرس والمتعلم؛ ونتناول فيه موضوع العقد الديداكتيكي القرائي انطلاقا من سؤال: **من يقرأ؟**
ـ **المجال الابستيمولوجي**: قطب المدرس والمادة التعليمية، ونعرض فيه لموضوع النقل الديداكتيكي لمفهوم النص القرائي، انطلاقا من سؤال: **ماذا يقرأ؟**
ـ **المجال السيكولوجي**: قطب المتعلم والمادة التعليمية، ونعالج فيه موضوع تمثلات المتعلمين الإجرائية للنشاط القرائي المستهدف، وللمسارات القرائية المقترحة، ولسيرورات تعلمهم، انطلاقا من سؤال: **كيف يقرأ؟**

المجال البيداغوجي

العقد الديداكتيكي القرائي

-

من الإلقاء إلى التلقي

من يقرأ؟

يحدد العقد الديداكتيكي القرائي المهام والأدوار المسندة إلى كل من المدرس والمتعلم في درس تعليم القراءة، كما يحدد الالتزامات الخاصة بإنجاز هذه المهام من قبل طرفي العملية التعليمية والتعلمية، في وضعيات تواصلية وتبادلية تستعمل فيها النصوص القرائية قاعدة لتدريب المتعلمين على اكتساب معارف ومهارات وقيم.
ويترتب عن وضوح بنود العقد القرائي، فهم طرفي العقد للمهام والأدوار المطلوب القيام بها، وإنجاز الأنشطة القرائية المقترحة، في وضعيات ديداكتيكية مناسبة تسهم في إنجاح التعاقدات، وتيسر على طرفي العقد الوفاء بالتزاماتهما في تحقيق الكفاية القرائية المستهدفة.

ولا نقصد بالعقد الديداكتيكي القرائي في وضعية تدريس القراءة والنصوص أوفي ديداكتيك القراءة، ذلك الميثاق القرائي القائم بين القارئ والنص، أو ما يحصل من تعاقدات صريحة أو ضمنية بين القراء والكتاب، وإنما المقصود ذلك العقد الذي يحدد طبيعة التبادلات التعليمية والتعلمية بين مدرس القراءة ومتعلم القراءة بهدف تحقيق القراءة المرغوب فيها، وتمكين متعلم القراءة من استضمار معارف ومهارات وقيم ترتبط بمجال بيداغوجي هو مجال تعليم القراءة، وبنصوص قرائية هي موضوع للتعلم.
ويمكن أن نطرح سؤال العقد الديداكتيكي القرائي كالآتي:
من يقرأ؟ وبما أن طرفي فعل القراءة: مدرس القراءة ومتعلم القراءة، يتحددان في الوضعية الديداكتيكية من مواقعهما في شبكة العلاقات الاجتماعية والثقافية، و في المؤسسة التربوية، فإنه يمكن التمييز بين نوعين من العقود الديداكتيكية: العقد الديداكتيكي القرائي الأول يهيمن عليه نشاط مدرس القراءة، والعقد الديداكتيكي الثاني يتمركز حول نشاط متعلم القراءة.
وتعتبر المواقع التي يحتلها طرفا القراءة في العقدين، المحدد الأساس للأدوار والوظائف والمهام القرائية المسندة إلى كل طرف.

1- العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط مدرس القراءة

تتركز بنود هذا العقد الضمنية والصريحة على نشاط مدرس القراءة باعتباره مالكا للمعرفة القرائية ومتملكا للنص موضوع القراءة.
وتتقابل في هذا العقد، أنشطة مدرس القراءة مع أنشطة متعلم القراءة انطلاقا من تقابل موقعي الطرفين، تقابلا ضديا، يجسد قيما ثقافية واجتماعية قائمة بدورها على بنية ثنائية تقابلية: القوي ~ الضعيف/ العالم ~ الجاهل/ الفاعل~ المنفعل/ الممتلئ ~ الفارغ...
وفي ضوء هذه المواقع المتقابلة تتحدد الأدوار المتقابلة في توزيع أنشطة القراءة بين المدرس والمتعلم.
ويمكننا رسم هذه المواقع والأدوار في الجدول الآتي:

	مدرس القراءة	متعلم القراءة
المواقع	- مالك لمفاتيح القراءة الجيدة؛ - مصدر للمعرفة القرائية؛ - منتج للقراءة؛ - فاعل في النشاط القرائي...	- فارغ وفاقد للقدرة على القراءة؛ - مصب للمعرفة القرائية الجاهزة؛ - مستهلك سلبي للقراءة المُعَدَّة سلفا؛ - منفعل بقراءة المدرس الخبيرة والعارفة...
الأدوار	- إيصال المعنى الجاهز إلى القارئ المتعلم؛ - تلقين المتعلم آليات القراءة الخطية الجيدة؛ - شرح النصوص وتفسيرها، وتبليغ	- استقبال المعنى الجاهز وتسجيله وحفظه واستظهاره؛ - تحصيل القراءة بوصفها آلة خارجية وأداة لتعرف المعنى والدلالة عليه؛ - استهلاك المعنى الذي دل عليه

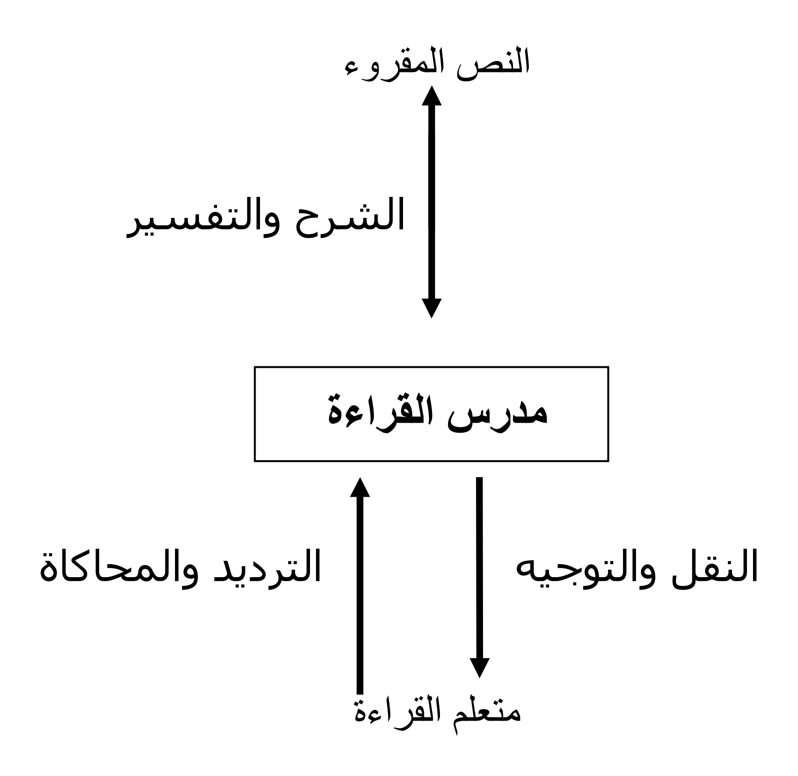
	رسالتها؛ - تصحيح أخطاء القراءة، ومنع الانحراف عن المعنى الثابت؛ - تنميط النشاط القرائي في سلوكات قرائية أحادية وموحدة لدى جمهور القراء المتعلمين...	المدرس، وترديد نتائج قراءته؛ - الخضوع لنظام المعنى الواحد وسلطة المدرس ووصايته؛ - تنمية ردود أفعال متطابقة ومتماثلة تجاه المقروء...

وتستند بنود هذا العقد الديداكتيكي القرائي إلى نظريات التعليم التقليدية، القائمة على السلطة المعرفية للمدرس، وحضوره المركزي الطاغي في الدرس، مقابل خضوع المتعلم،وتلقيه الإكراهي للمعرفة من حيث هي معطى موضوعي خارجي وجاهز ينقل من ذات إلى ذات منظور إليها بوصفها وعاء قابلا للملء والشحن بوساطة آليات يتحكم فيها المدرس، وهذه الآليات في الدرس القرائي التقليدي هي آليات الشرح والتفسير، والتفكيك الخطي للنص المقروء جملة جملة وفقرة فقرة بحثا عن الأفكار الواضحة والمعاني المستقرة...

وأفق هذا النشاط القرائي هو الوصول إلى مضمون واحد يوجه إليه المدرس أنظار تلامذته، ويدلهم عليه، ويروضهم على تكرار عادات وسلوكات قراءته، بتتبع خطوات محفوظة ونمطية، ينتج عنها أمران:
- التحكم في قواعد القراءة السليمة والموضوعية بتعلم آليات وسلوكات فك مغاليق النص وشفراته اللغوية؛
- الإمساك بالمضمون الصحيح والواحد الذي يكشف عنه النص لكل القراء، في كل الأزمنة والعصور.

ويؤدي هذا النموذج التعاقدي القرائي إلى إنتاج قراء متعلمين بالمواصفات الآتية:
- انتقال التجربة القرائية إليهم عن طريق الترويض على تكرار التجربة القرائية النموذجية الواحدة والموحدة التي يمثلها المدرس؛
- تقوية مشاعر الخضوع لسلطة المعنى الثابت، واحتذاء النموذج الموضوعي المكتمل؛
- النفور من الاختلاف والتعدد والتنوع والاحتمال والإمكان والانفتاح، والاحتفاء بالتشابه والتطابق والتماثل؛
- تقديس النصوص وتمجيد الطرائق المغلقة والآمنة؛
- البقاء في موقع الاستهلاك والاستلاب؛ والعجز عن التحول إلى الإنتاج والإبداع؛
- حصر الممارسة القرائية التعليمية واختزالها في مجال التعرف والاستيضاح الموجه من قبل المدرس...

ويمكننا رسم التراتبية المتجهة من النص المقروء إلى القارئ المتعلم في العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط مدرس القراءة في الشكل الآتي:



إن توسط مدرس القراءة (القارئ الوسيط) بين النص المقروء(موضوع تعلم القراءة) ومتعلم القراءة (القارئ المتعلم) في الترسيمة السابقة، يجعل من وساطته حاجزا وحجابا بين القارئ المتعلم والنص المقروء، ويمنع الاتصال التلقائي والتفاعلي بينهما، ودور الحجاب هنا يفهم بمعنيين:

- حراسة النص والمعنى، وإحاطتهما بسياج من المراقبة والبروتوكولات القرائية المغلقة؛
- التحكم في حرية اتصال القارئ المتعلم بالنص والتفاعل الذاتي المباشر معه.

2- العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط متعلم القراءة

يفرض هذا العقد الديداكتيكي القرائي إعادة توزيع الأدوار والمهام بين طرفيه: المدرس والمتعلم، وفق منظور تربوي حديث لفعلي التعليم والتعلم،قائم على إعادة الاعتبار لنشاط المتعلم، ورفض الأدوار التقابلية الضدية بين وظيفة المدرس ووظيفة المتعلم...
فمدرس القراءة في الوضع الديداكتيكي القرائي المتمحور حول المتعلم، هو عضو من أعضاء جماعة القراء المتعلمين يشاركهم تعلمهم، ويبني معهم قراءاتهم بالاشتغال على نشاطهم الذاتي، والاعتماد على مؤهلاتهم النفسية والعقلية والمعرفية والحسية، وتشغيل مواردهم وتعلماتهم القبلية وإدماجها في وضعيات جديدة مغرية بالتعلم.

ويمكننا توزيع المواقع والأدوار الجديدة في وضعية العقد الديداكتيكي المتمركز حول نشاط متعلم القراءة في الجدول الآتي:

	مدرس القراءة	متعلم القراءة
المواقع	ـ عضو في جماعة القراء المتعلمين؛ ـ منشط للقراءة وميسر لتعلمها؛ ـ شريك في بناء المعرفة القرائية؛ ـ مصاحب ومرشد للقراء المتعلمين في مسارات تعلمهم القرائي...	ـ ذات قارئة تمتلك آليات معرفية ومهارية للانخراط في نشاط قرائي مناسب ودال؛ ـ منتج لمعنى تعلماته القرائية؛ ـ متعاون مع زملائه في التبادلات القرائية؛
الأدوار	ـ يعد وضعيات ديداكتيكية متنوعة وملائمة للنشاط القرائي المقترح؛ ـ يستثمر مكتسباتهم القبلية، ويستند إلى مؤهلاتهم النفسية وقدراتهم العقلية؛ ـ يشارك تلامذته بناء قراءاتهم؛ ـ ينظم خطوات قراءاتهم ومسارات تعلمهم ، ويرشدهم إلى المصادر التي يحتاجونها لتجاوز عقبات القراءة وعثراتها؛ ـ يشجع التبادل والتواصل، ويحفز على إبداء الرأي والإقناع، ويتقبل الاختلاف؛ ـ ينوع وضعيات تلقي النصوص، لتكريس فكرة التنوع والتعدد والاختلاف في القراءة والتأويل؛ ـ يعتبر فعل القراءة جهدا ذاتيا للمتعلم، وسيرورة معرفية ومهارية ووجدانية مركبة ومتفاعلة لتكوين شخصيته المبادرة والمستقلة...	ـ يشغل معارفه ومهاراته وخبراته الذاتية في بناء مشروعه القرائي؛ ـ يتعلم بجهوده الذاتية، وبمساعدة مدرس القراءة، وبتعاون مع زملائه لإنجاز الأنشطة الفردية والجماعية المطلوبة؛ ـ يدخل في علاقة اتصال مباشر بالنص المقروء وبمحيطه الوثائقي؛ ـ ينمي في شخصيته روح المبادرة ، ويثق في قدراته واجتهاده؛ ـ يتفاعل مع قراءات زملائه، ويتقبل آراءهم...

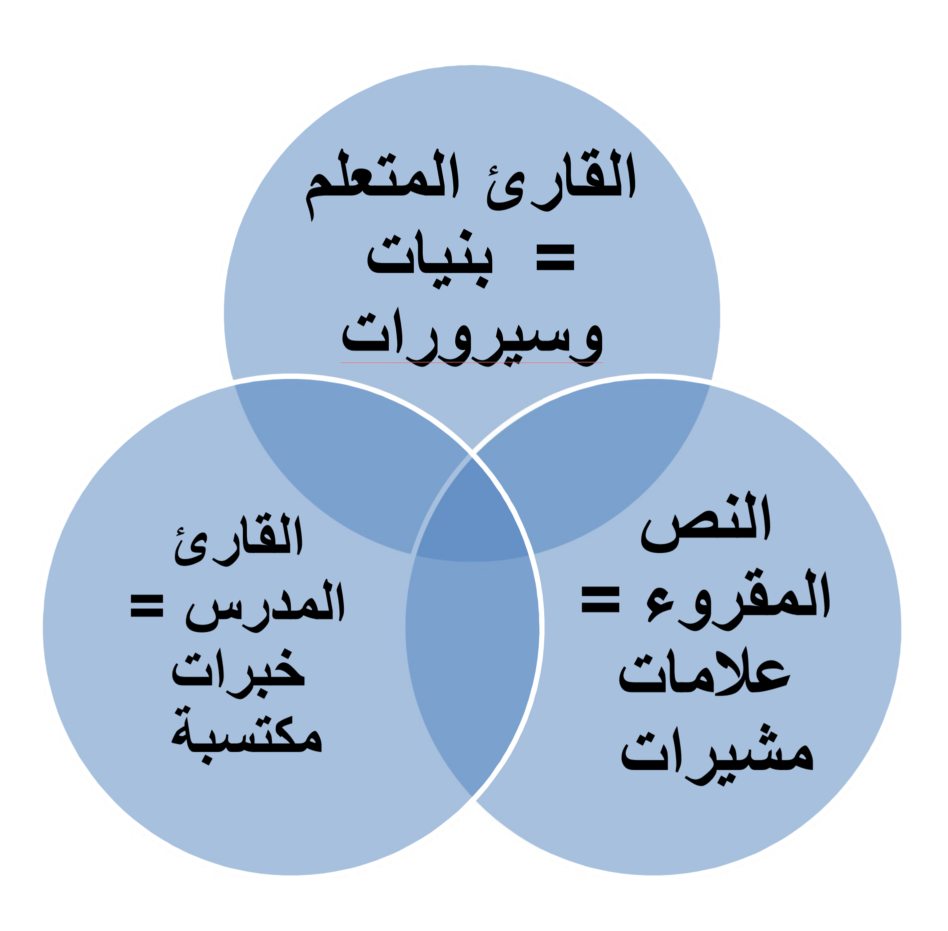
يعتبر هذا العقد الديداكتيكي القرائي المتمحور حول المتعلم نموذجا ملائما للمدرسة الحديثة، ومواكبا للتطورات التي شهدتها نظريات القراءة ومناهج تحليل النصوص في علوم الأدب واللغة، وبيداغوجيا الكفايات والإدماج، ومتجاوبا مع أهداف منهاج تدريس القراءة وبرامجها، وملبيا لحاجات المتعلمين وميولهم في التدريب على الاعتماد على الذات لتحقيق شخصياتهم المستقلة، ومحققا لمبدأ التعلم الذاتي، ومبادئ الحق في الاختلاف وحرية المبادرة الشخصية والشراكة في بناء التعلمات والتدبير الديمقراطي للرأي.

وفي هذا الوضع الجديد للذات القارئة المتعلمة، يصير النص المقروء موضوعا فعليا للتعلم، وتتحدد علاقة المتعلم به في نظام التبادلات التي ينتجها فعل القراءة النشيطة والمنهجية والمنظمة، كما يصير معنى النص ومضمونه موضوع تشكيل وبناء، ومحل احتمال واختلاف وتنوع وتعدد ونسبية، لا مجال إطلاق وأحادية، وحصيلة تفاعل بين الذات القارئة المتعلمة والنص المقروء موضوع التعلم.

ويتوارى دور مدرس القراءة الوسيط الحاجب ومصدر المعرفة القرائية ومالك السلوك القرائي الصحيح والسليم، لصالح أدوار جديدة ومندمجة في فعل التعلم، هي أدوار التنشيط وتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلمين، وتحفيز ردود أفعالهم الديمقراطية والتعاونية والتشاركية لتحقيق كفاياتهم القرائية المندمجة والقادرة على مواجهة وضعيات قرائية جديدة في مواقف تواصلية مغايرة.

ومن شأن هذا الوضع الجديد الذي يحول جماعة القراء المتعلمين من مجموعة خاضعة ومستسلمة لسلطة معرفة المدرس وسلطة المعنى الجاهز والمبني سلفا، إلى مجموعة متفاعلة ومتعاونة في بناء النص وموضوعه، وفي الوقت نفسه بناء الشخصية القرائية المستقلة لمتعلمي القراءة.

ويمكننا رسم التبادلات القرائية والتفاعلات القائمة بين النص المقروء والقارئ المتعلم ومدرس القراءة في العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط متعلم القراءة على الشكل الآتي:



في هذا الشكل تحدث القراءة التعلمية بوصفها نقطة التقاء وتفاوض وتعاون وتفاعل، تقطع مع الصورة التراتبية والخارجانية للقراءة في العقد الديداكتيكي القرائي التقليدي.

= مستويات التفاعل في الممارسة القرائية:

يمكننا تحديد أنواع القراء المتعلمين انطلاقا من علاقاتهم بموضوع قراءاتهم: ـ النص موضوع القراءة l'objet texte و موضوع النص المقروء l'objet du texte.

1- القارئ المنفعل:

يعتبر القارئ المنفعل مقروءه واقعة مادية ملموسة ينطوي على معنى قائم في مكان ما منه، والمطلوب منه تحديد موقعه، واكتشافه، واستخراجه، وتصير علاقته بهذا المقروء علاقة خطية ذات اتجاه واحد، يذهب من النص المقروء إلى القارئ، وتتأسس العلاقة بين الذات والموضوع في هذا الاتجاه على على سلطة النص المقروء في توجيه القارئ المتعلم وتعليمه وإخضاعه، ونقل التأثير إليه مقابل انفعال القارئ المتعلم بهذا التأثير.

ويستند دور القارئ في هذا النموذج إلى نزعة طبيعية تجريبية تقوم على مبدأ موضوعية المقروء، واستبعاد الذات في فعل إنتاج المعرفة وبناء موضوعها، فالمعرفة موضوعية، والمعنى موضوعي، وفعل الذات في المعرفة ينحصر في الاكتشاف والتعرف، أي في التلقي الانفعالي.

و **يقضي** هذا الوضع في القراءة الانفعالية بتصور معنى المقروء كالآتي:
أ ـ أنه شيء (مثله مثل باقي الأشياء التي تصادفها الذات في محيطها، وتعثر عليها دون أن يكون لها دور في إيجادها وبنائها)
ب ـ أنه مستقل (له وجود مستقل عن الذات القارئة)
ج ـ أنه موضوعي (قائم ومطروح في مكان ما من النص)
د ـ أنه قبلي (سابق على الذات، بل على النص المقروء نفسه، فالنص وعاؤه، والذات تتلقاه)
ه ـ أنه في مكان ما من النص (يحتل حيزا ما منه، وتشير إليه الكلمات والجمل وتعينه)
و ـ أنه واحد (لا يحتمل إلا وجها واحدا لا تعدد فيه، ولا اختلاف، ويمكن للجميع أن يتعرف عليه)
ز ـ أنه نقلي (يُروى ويُنقل ويُضبط ويُحفظ)

والنتيجة أن وصف المعنى بهذه الأوصاف هو في الآن نفسه إنكار لفاعلية القارئ المتعلم ودورها في بناء النص، بحصر مهمته في الاستخراج والانفعال لا الفعل.

2- القارئ الفاعل:

يعتبر القارئ الفاعل موضوع قراءته علامة فارغة لا تحمل أي معنى موضوعي ملموس أو قائم، ومن ثمة فإن فعل قراءته فعل إيجابي واهب للمعنى ومانح للدلالة، وله كامل السلطة في ملء النص المقروء بالمعاني وإخضاعه لمراد القراءة وسلطانها.

و**يستند** القارئ الفاعل في هذه العلاقة بمقروئه إلى مبدأ تجريدي يعتبر العلم والمعرفة وضعا إنسانيا وبناء شعوريا خالصا، لا موضوعات خارجية ملقاة في طريق المتعلم والعالم، فالإنسان ينتج المعرفة والعلم ولا يكتشفهما في العالم الخارجي، ولهذا لا سبيل إلى حدوث النص المقروء وتحقيقه إلا بمروره عبر فعل القراءة الفاعلة التي تهبه وجوده ومعناه وحقيقته. وتذهب علاقة القارئ بالنص في هذه القراءة الفاعلة في اتجاه خطي واحد تنطلق من القارئ إلى النص، ولا نعثر في النص إلا على ما يضعه قارئه فيه، لهذا تتعدد القراءات بتعدد القراء، ومن هذا التصور صدرت مقولات من مثل: النص علامة فارغة... والقراءة جمع... والنص حمال أوجه يعطي كلا ما يريد...

و**يقضي** هذا الوضع في القراءة الفاعلة بتصور المعنى بالأوصاف الآتية:
أ ـ أنه ذاتي تتدخل الذات في وضعه ووهبه؛
ب ـ أنه لا يوجد ملقى في مكان ما من النص؛
ج ـ أنه جمع واختلاف لا مفرد وتشابه؛
د ـ أنه اختراع و دراية لا اتباع و رواية.

و**النتيجة** أن وصف المعنى بهذه الأوصاف إنكار لأي وجود موضوعي ممكن للنص والمعنى، ومبالغة في مجال تعلم القراءة على تشجيع فوضى القراءة وانفلاتها، بدل تنظيم القراءة و تعلم الاستدلال والبرهنة بالاستناد إلى المنجزات النصية.

3 ـ القارئ المتفاعل:

يعتبر القارئ المتفاعل موضوع قراءته مجالا للتفاعل والتفاوض والتعاون لإنتاج القراءة المتفاعلة، والمعنى عنده ليس واقعة مادية مطروحة في النص لا تتطلب منه إلا التعرف والاستخراج، كما أن هذا المعنى ليس وهبا مجردا أو إسقاطا تعسفيا منه عل النص، وإنما هو حدث ينبثق انبثاقا من اتصال القارئ بالنص، ومكان وجود هذا المعنى ليس هو الذات القارئة ولا النص المقروء، بل هو الفضاء الافتراضي القائم بينهما، أي عالم الصلات والعلاقات والصيرورات الإنتاجية اللامتناهية لا عالم الأماكن والوقائع(الأذهان والأعيان)

ويستند القارئ المتفاعل في هذا الوضع إلى مبادئ التواصل والحوار والتعاون، التي تعتبر أفعال الوعي الإنساني حصيلة تضايف وتبادل قصدي، وعليه تكون القراءة تجربة شعورية حية ومعيشة تبني النص كما تبني القارئ، فالقارئ المتعلم في توجهه إلى النص لا يتوجه إليه خاوي الوفاض وفارغا مسلوبا، يتلقى وينقل وينسخ، وإنما يأتيه مزودا بمؤهلات وبسيرورات داخلية، ومحملا برصيد قبلي من المعلومات، وبقدر من المهارات والتمثلات، وتجربة ذاتية مع النصوص ومع لغاتها، وبخلفية قرائية اجتماعية وثقافية، وبرغبات وعواطف واهتمامات ومقاصد ومعتقدات وطرق لإدراك العالم وتصوره، وتتدخل كل هذه المعارف والمهارات والقيم في توجيه القراءة، مثلما يتدخل النص المقروء بدوره في تعديلها وتوجيهها وإعادة بنائها عبر ما يقدمه من خطاطات وعلامات وإشارات واستراتيجيات تشرك القارئ في لعبة إنتاج المعنى، وسيرورات بناء النص والقارئ معا، ومن ثمة تصير القراءة تركيبا مستمرا لتجربة تفاعلية خلاقة تحدث في التقاء الذات القارئة بالموضوع المقروء.

ويقضي هذا الوضع في القراءة المتفاعلة إلى تصور المعنى كالآتي:
أ ـ أنه في موقع اللاتحديد LIEU D' INDETERMINATION ، أو في محل التقاء وعبور افتراضي؛
ب ـ أنه متولد عن اتصال القارئ بالنص، وحصيلة حوار قرائي وتعاون نصي؛
ج ـ أنه منبثق عن فعل القراءة المحققة له والمحققة للنص والقارئ معا، وليس سابقا عليها أو عليهما؛
د ـ أنه أثر ووقع وليس شيئا منقولا؛
و ـ أنه يُبنى ولا يُعطى؛
ه ـ أنه لا يستنفد من كثرة التلقي والقراءة...

و**النتيجة** أن وصف المعنى بهذه الأوصاف هو إعادة الاعتبار إلى أفعال الحوار والتعاون والإدماج والتفاوض والتفاعل والمشاركة، في بناء المعرفة القرائية الحوارية والتفاعلية، ومن ثمة كان نموذج القارئ المتفاعل، مطلبا تسعى المناهج الجديدة في تدريس القراءة إلى تكوينه وتنشئة متعلمي القراءة على صورته وفي ضوئه.

==

نص للتأمل والمناقشة

" القارئ المتعلم شخص في طور النمو والتكوين، ولكنه مع ذلك، مزود بجملة من القدرات والاستعدادات والخبرات الماضية، تؤهله للانخراط في أي عملية تعليمية بما فيها عملية تعلم القراءة وممارسة أنشطتها، بقدر كاف من الفعالية والديناميكية... وبغض النظر عن مستواه النمائي، يظل القارئ المتعلم شخصا فاعلا ومتفاعلا، فاعل لأنه يمتلك ما يكفي من القدرات والخبرات البصرية والسمعية والشفاهية والذهنية لكي يدخل في تجربة قرائية ناجحة، شريطة أن يوضع في سياق وضعيات تعلمية ذات جودة كافية، ومتفاعل لأن الحاجات النفسية والسوسيوثقافية التي تشكلت لديه في مرحلة من مراحل نموه العام، تدفع به إلى إقامة علاقات متشابكة وهادفة مع مكونات محيطه المباشر أو غير المباشر...

إن القارئ المتعلم لا يكتسب آليات القراءة من خلال نماذج MODELES قرائية يقدمها المدرس أمامه، سواء كانت هذه النماذج شفهية أو تشخيصية. ذلك لأن النموذج يقتضي المحاكاة، أي استدخال النموذج المنظور وإعادة إنتاجه، والحالة هذه، أن المتعلم لا يعيد إنتاج النموذج المحاكى كما هو، ولكن كما تصوره أوكما تكونت لديه فكرة حوله. فحتى في المحاكاة، إذن، يصر المتعلم على إنتاج ما تصوره على أنها " قراءة نموذجية" جاهد المدرس في أن يستعرضها أمامه...

إن القارئ المتعلم لا ينخرط في وضعية تعلمية قرائية إلا إذا كانت دالة، أي أنها تنطوي على معنى بالنسبة إليه."

عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو والمصطفى حاجي - تدريس القراءة : الكفايات والاستراتيجيات 1- دليل نظري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2004 ص 44 وما بعدها.

النقل الديداكتيكي لمفهوم النص

من التأسيس المعرفي إلى التوظيف البيداغوجي

ماذا يقرأ؟

من بين أهم القضايا الابستيمولوجية المطروحة في علاقة المدرس بالمادة التعليمية في الدرس القرائي، طبيعة المادة في حد ذاتها، ومفاهيمها المؤسِّسة المستجلبة من حقل معرفي له منطلقاته وفروضه وأسئلته وانشغالاته، والمحولة لإفادة تعليم القراءة ولفائدة القارئ المتعلم، ولعل أول مفهوم ينتصب أمام إعداد المدرس لوضعيات تعليم القراءة هو مفهوم النص، باعتباره مفهوما إشكاليا عالقا في الدرس القرائي بين مرجعيات المدرس المعرفية المتخصصة ، والسياق التعليمي الذي أدمجت فيه هذه المرجعيات وأعيد فيه بناؤها.

وليس مفهوم النص فحسب، هو وحده من يقتضي في الدرس القرائي أن يكون موضوع سؤال النقل الديداكتيكي، وإنما يجد إلى جانبه مفاهيم مجاورة من مثل مفهوم الخطاب ومفهوما النوع والجنس، ومفهوم الأسلوب، ومفهوم المؤلف، ومفهوما الطريقة والمنهجية...وغيرها من المفاهيم الإشكالية الرائجة في نظريات القراءة وعلوم اللغة والأدب والنقد، والمتداولة في أنشطة الدرس القرائي المدرسي، والتي تحتاج بدورها أن تحظى ببحث ديداكتيكي يتخذ من سؤال النقل الديداكتيكي منطلقه.

لقد خصصنا مفهوم النص دون غيره من المفاهيم القرائية بسؤال النقل الديداكتيكي للاعتبارات الآتية:

- أن النص هو موضوع القراءة ومادتها؛
- أن درس القراءة يدعى كذلك درس النصوص؛
- أن مفهوم النص من أشد المفاهيم غموضا والتباسا في عمليات تدريس القراءة؛
- أن هوية النص ومكوناته وحدوده غير مضبوطة للمعلم والمتعلم؛
- أن معرفة وضعه الاعتباري في درس القراءة كفيلة بتذليل كثير من صعوبات تدريس المادة؛

ومن ثمة يبدو أنه من الأجدر في المجال الابستيمولوجي للدرس القرائي أن ننطلق في مرحلة أولى من بناء موضوع القراءة، وهوالنص المقروء، وبدون قيامنا بهذا العمل سيكون

من العبث تقديم منهجيات للقراءة، أو توجيهات ووصفات لإتقان مهارات تحليل النصوص وتركيبها، وحلها وعقدها.
إن النص أضحى مسلمة مدرسية، من غير تعليل أوتفسير، مثلما أن تقاليد تداوله في التعليم على مر العصور أكسبته وجودا موضوعيا طاغيا، لم تدع ضرورة إلى السؤال حول مفهومه ووضعه الاعتباري المدرسي، ولذلك لم يحتج واضعو المناهج والبرامج إلى الحديث عن النص ودرس النصوص من منظور المفاهيم "المجردة" للمادة، وإنما من منظور الأنشطة الموجهة إلى النص، وهي أنشطة القراءة، ولعل مرد انصراف المنهاج عن الخوض في تفاصيل النقل الديداكتيكي لمفهوم النص وللنصوص في حد ذاتها، يعود في جزء منه إلى الرهان على نشاط المتعلم أي على القراءة، لا على المادة أي النصوص في حد ذاتها، علما أن الاختيارات المعرفية والتربوية والمنهجية التي تحكمت في بناء الدرس القرائي استندت بلا شك إلى تصورات صريحة أو ضمنية لمفهوم النص وللجنس الأدبي وأنواع الخطاب، وأن معايير اختيار النصوص والتصرف فيها في الكتب المدرسية، والطرائق المقترحة لتنشيط القراءة، تكشف كلها عن وجود اشتغال على النص من موقع النقل الديداكتيكي لمفهومه من المعرفة العلمية الخالصة إلى المعرفة الإجرائية المدرسية.

ونطرح سؤال النقل الديداكتيكي لمفهوم النص، في هذه المصوغة بالصيغ الآتية:

ـ ما مفهوم النص في الدرس القرائي التعليمي؟ وهل يختلف مضمون هذا المفهوم عما هو عليه أمره في نظريات النص والخطاب وفي علوم اللغة والأدب؟
إن الإجابة عن هذا السؤال تفضي إلى تحديد الوضع الاعتباري للنص في ديداكتيك القراءة، انطلاقا من أهداف تدريس القراءة والنصوص، ومعايير اختيار النصوص وتصنيفها وتبويبها وتوزيعها، وتحديد خطوات قراءتها، كما تفضي إلى مزيد من الوعي الديداكتيكي بالنص وسياقات إعادة إنتاجه في الحقل التربوي، وإلى تحقيق الكفايات المنشودة من تعليمه وتعلمه.

مفهوم النص في المعرفة العالمة

المنظورات	التعريفات
المنهج البنيوي	ـ النص حدث لغوي مستقل بذاته، يتحدد معناه في نسقه(نظامه) المغلق والدال، الناشئ من مجموع العلاقات الداخلية بين بناه الصوتية والتركيبية والدلالية.
المنهج النفساني	ـ النص خطاب اللاشعور يكشف عن نفسية صاحبه أو المجموعة التي أنتجته.
المنهج الاجتماعي	ـ النص منتوج اجتماعي، مطبوع بطابع مؤسسي، يعبر عن قيم مجموعة اجتماعية وينقل تمثلاتها ورؤيتها للعالم، كما يجسد تطلعاتها وأحلامها.
المنهج الموضوعاتي	ـ النص فضاء تخييلي يتشكل من موضوعات تنتظم في حقول دلالية معبرة عن قيم وجودية أو أخلاقية أو جمالية.
المنهج السيميائي	ـ النص نظام من العلامات والإشارات تتشكل عبره المعاني والقيم التي لا تدرك في حد ذاتها، وإنما تدرك في صور إنشائها وظهورها.
المقاربة الحوارية والتناصية	ـ النص حصيلة تداخل وتفاعل نصوص، و نسيج من الشواهد والآثار السابقة، وفسيفساء تعرض عمليات تركيب لاختيارات تأليفية وكتابة نصية، وظواهر ثقافية متعددة يقوم النص الجديد بامتصاصها وإدماجها لتوليد خصوصيته.
المقاربات التداولية والتواصلية	ـ النص حدث تواصلي يتحدد بقصده التواصلي الداخلي، وبسياق استعماله في أوضاع ومواقف تواصلية ترتبط بسياق إنتاجه وتلقيه، وبنظام التبادلات الرمزية الجماعية.
نظريات نحو النص	ـ النص وحدة كبرى شاملة تتكون أفقيا من أجزاء مختلفة صغرى تربط بينها علاقات نحوية وتركيبية، وتتكون عموديا من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية والمنطقية.
نظريات القراءة والتلقي	ـ النص موضوع للقراءة، وظاهرة ناشئة من علاقة تضايف قصدي بين ذات قارئة قاصدة وموضوع مقروء مقصود، وتتحدد هويته في فعل تلقيه وفي الآثار الناجمة عن قراءته.

تصنيف التعريفات

نشاط1:

يمكن إنجاز تصنيف مركز للتعريفات السابقة، يستند إلى المقولات المجردة لمفهوم النص والتي صدرت عن مرجعيات نظرية مختلفة، ومنها المقولات الآتية:

مقولة الانغلاق	....
مقولة الانفتاح	....

مقولة النسق الداخلي	....
مقولة السياق الخارجي	....

مقولة التركيب	....
مقولة الدلالة	....
مقولة التداول	....

مقولة البنية	....
مقولة الإنتاج	....
مقولة التلقي	....

نشاط 2:

تركيب

" يجب التعامل مع النص ككلية منظمة تزاوج بين المحلي المنتظم في كلمات وجمل، والكلي المتشكل في مستوى البنيات العامة للنص، بالاشتغال في محاور نظمية واستبدالية، وارتباط هذه البنيات ببعضها عن طريق الاتساق والانسجام ومراعاة مبادئ المقصدية والمقبولية والموقفية والتناصية... من أجل تكوين شبكة من العلاقات المتفاعلة فيما بينها، تعتمد نوعا من الدينامية الاتصالية الممتدة عبر مستويات متداخلة، منها:

- مستوى النص نفسه كعلاقات داخلية (النصية)
- مستوى النص وتفاعله مع النصوص الأخرى (التناص)
- مستوى تفاعلات النصوص مع محيطها الاجتماعي والثقافي (التداول)"

ميلود حبيبي: "النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة". ضمن كتاب "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات" منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس. الرباط 1993

نشاط 3:

تعريف للتأمل والاستنتاج

" النص آلة كسولة يفرض على القارئ عملا تعاونيا دؤوبا من أجل ملء فضاءات المسكوت عنه، أو البياضات التي خلفها الكلام، فالنص إذا ليس شيئا آخر غير آلة افتراضية"

UMBERTO ECO

LECTOR IN FABULA . ED: GRASSET 1985 P 27.

مفهوم النص في المعرفة التعليمية

إن النص من حيث هو موضوع للمعرفة العالمة والمتخصصة، يخضع في حد ذاته حين تحويله من سياق إنتاجه وتداوله الخالص، إلى سياق التعليم والاستعمال المدرسي، لنقل ديداكتيكي يتمثل في العمليات الآتية:
- انتزاعه من مجاله الطبيعي وإدماجه في مجال يعيد إنتاجه وفق مواصفات وأهداف خاصة؛
- اقتطاعه من نص أصلي أكبر و واصطناع بنية مغلقة ومكتملة للمقتطف وللقطعة؛
- التصرف في بنيته بالحذف والتطويع لملاءمة وضعيات التعليم وشروطها؛
- إضافة تحسينات و تصحيحات عليه لجعله قابلا للعرض البيداغوجي وللقراءة المدرسية (من مثل العناية بفضائه التدويني الكتابي بإبراز الحروف، وشكل الكلمات، وتغيير علامات الوقف، وإعادة توزيع الفقرات وتنظيمها، وإعطائه عنوانا، وإرفاقه بصور ورسوم ...)؛
- إدراجه وتصنيفه في محور من محاور الوحدات والمجزوءات المقررة...

وغيرها من عمليات تحويل النصوص لفائدة التعليم ولأغراض تعليمية تعلمية، والتي تستند إلى اختيارات المنهاج ومنطلقاته وأسسه وأهدافه المسطرة، إذ إن مداخل بناء الدرس القرائي هي مداخل الكفايات والقيم، وليس مداخل النصوص في حد ذاتها ولذاتها، ومن ثمة يمكننا اعتبار النص في هذا السياق مجرد مطية وذريعة PRETEXTE وقاعدة لتعليم اللغة عبر نشاطي القراءة والتعبير الشفهي والكتابي. وهذا الرهان هو ما يميز المنظور التربوي المدرسي الوظيفي للنص عن المنظور العلمي الأكاديمي.

وإذا كانت هذه بعض أحوال الوجود الموضوعي والمادي للنصوص في سياق تعليم القراءة، والذي تتحول فيه هذه النصوص إلى قطع أو مقتطفات، فإن مفهوم النص لن يسلم بدوره من تحويل لفائدة السياق التعليمي ومن نقل ديداكتيكي يترجم انشغالات البيداغوجيا الحديثة، واختيارات المنهاج، بفتح مفهوم النص على أسئلة تعليم اللغة وتنشيط التواصل والتدريب على مهارات القراءة، وتنمية الميول الديمقراطية وقيم التعاون والاختلاف والتنوع...

تعريف للاستئناس

" النص وحدة تعليمية [ديداكتيكية] تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية."

بشير إبرير: " تعليمية النصوص، بين النظرية والتطبيق" نشر:عالم الكتب، الأردن 2007 ص 129

يلتقي الباحثون في ديداكتيك النص الأدبي في اعتبار النص في السياق المدرسي وحدة ديداكتيكية تشكل قاعدة لالتقاء مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية التفاعلية الموجهة لتحقيق الكفايات المستهدفة في المنهاج.

ويتحدد النص في هذا الإطار بما يأتي:

- أنه موضوع استعمال لأغراض التعليم؛
- أنه يكشف بالدرجة الأولى عن إمكانات لغوية قابلة للاستثمار في تعلم اللغة؛
- أنه حافل بأساليب وطرائق في التواصل تسمح للمعلمين والمتعلمين بإدراك اللغة في بعدها التواصلي؛
- أنه يتضمن مادة تثقيفية واسعة بإمكانها أن تستقطب إليها عمليات التدريب على اكتساب المعارف والمهارات والقيم المنشودة...

عناصر لبناء مفهوم ديداكتيكي للنص

- النص موضوع للتعلم والقراءة؛
- النص مادة تعليمية؛
- النص دعامة ووسيلة تعليمية؛
- النص حامل Support لقيم ثقافية وجمالية وروحية؛
- النص وثيقة تكشف عن معلومات وبيانات؛
- النص فضاء لملاحظة اللغة في اشتغالها؛
- النص نظام من العلامات والإرشادات القابلة للملاحظة والمنشطة لفرضيات وتوقعات القراءة؛
- النص مجموعة مكونات فضائية تشمل الصور والعناوين والمقدمات والحواشي وجميع ما يصاحب النص المكتوب مما يدخل في عتبات النص ومحيطه وفي استراتيجيات القراءة (أي أنه مكون من وحدات لغوية وغير لغوية توجد في مواقع داخل النص وفي محيطه)...

ويمكننا تصنيف هذه العناصر في المكونات الآتية:

- المكون اللساني:.................................
- المكون المرجعي:.............................
- المكون الخطابي:,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,
- المكون الاجتماعي الثقافي:................
- المكون الإيقوني التدويني:..................
- المكون التنظيمي النصي:....................

استنتاج:

يتحدد مفهوم النص في السياق المدرسي انطلاقا من الوظيفة التي يسندها المنهاج التعليمي للنص في بناء تعلمات التلاميذ وتطوير كفاياتهم ومهاراتهم القرائية والكتابية، و يعَرَّف بالنظر إلى مكوناته الداخلية والخارجية المحيطة بفضاء إنتاجه وتلقيه المؤسسي.

المصوغة الثانية

المصوغة الثانية: **التقويم التربوي وإجراءاته التطبيقية.**

بطاقة تقنية

عنوان المصوغة	التقويم التربوي وإجراءاته التطبيقية في مادة اللغة العربية بالسلكين الإعدادي والتأهيلي.
الفئة المستهدفة	أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي
مدة الإنجاز	12 ساعة (يومان) --
مكان التكوين	**الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية.**
الكفايات و**الأهداف المستهدفة**	* **تعزيز المعرفة النظرية في مجال التقويم.** - *تعرف* **رصيد معرفي** حول التقويم والامتحانات (مرجعيات نظرية) - إرساء**تمثل مشترك** عن التقويم (توحيد المعرفة النظرية) ***التمكن من آليات التقويم وإجراءاته التطبيقية.** *-هدف **تشخيصي** يتمثل في تعرف خبرة الأساتذة التقويمية واستثمارها في مجال التقويمات المدرسية من خلال الاشتغال على نماذج من الفروض والامتحانات الموحدة.* *- **هدف بنائي** يتمثل في بلورة فروض وامتحانات انطلاقا من نصوص مقترحة.* *- إقدار الأساتذة على **بناء فروض وامتحانات** تستجيب لمطلب تقويم الكفايات و لمقتضيات الأطر المرجعية الحالية.* *- حفزهم على تقديم **اقتراحات** تهم تعديل الأطر المرجعية الحالية.* *- الوقوف على **اختلالات التصحيح** الحالية.* *- **توحيد** آليات التصحيح*
محاور التكوين	<u>**المحور النظري :**</u> <u>**تعريفات ومفاهيم:**</u> ***التقويم التربوي**: وظائفه وأنواعه. ***المراقبة المستمرة**: المفهوم وآليات التصريف. ***الامتحانات الموحدة**: الموقع والمرجعية. ***الأطر المرجعية:** الأهمية والوظيفة. ***تقويم الكفايات**: خصائص المقاربة بالكفايات وشروط تقويم الكفايات. ***بناء الأسئلة**: المفهوم والأنواع. * **إشكالات التصحيح**: معايير التصحيح بين الذاتية والموضوعية. ***الدعم التربوي**: إجراته وأنماطه. <u>**المحور التطبيقي**</u>: تقويم نماذج وبناؤها <u>**الفروض الكتابية المحروسة**</u>: *تقويم نماذج من الفروض. *بناء أسئلة/ نموذج فرض محروس.

	الامتحانات الموحدة: *تقويم نماذج من الامتحانات. *بناء أسئلة/نموذج امتحان موحد. **إشكالات التصحيح:** *تقويم نماذج مصححة من الامتحانات الموحدة (جهوية أو وطنية): ـ إعادة تصحيح نماذج مصححة. ـ رصد عناصر الثبات والموضوعية. ***بناء شبكة لتصحيح الأسئلة المفتوحة في الامتحانات الموحدة**
أساليب التنشيط المعتمدة **(اختيار ما يناسب كل محور)**	ـ **العرض والإلقاء** باعتماد **الزوبعة الذهنية** لتحفيز المشاركين وتعرف خبرتهم و**تثمين** اقتراحاتهم. ـ مائدة مستديرة **للتداول** في شأن قضية أو فكرة **بشكل جماعي**. ـ **استثمار** الوثائق.. ـ **ورشات..** ـ عمل **مجموعات**.. ـ تنشيط.. ـ **مائدة مستديرة لتحليل** وثائق و**إنتاج** وضعيات تقويمية ..
الدعامات الموظفة	ـ **الوثائق المرجعية** : **مذكرات** تنظيمية، **توجيهات** تربوية ، **نصوص الملحق،** **نماذج** من الفروض والامتحانات، **نصوص..** ـ الوسائل السمعية البصرية: DATA SHOW ـ **شبكات** التصحيح. ـ *نماذج **فروض محروسة.*** ـ نماذج **امتحانات موحدة.** ـ **أوراق مصححة.** ـ شبكات التصحيح. ـ **نماذج من الأسئلة المفتوحة.** ـ **دلائل** التصحيح. ـ النصوص الملحقة. ـ وثـائق مرجـعيـة
المنتوج المتظر	■ **تشخيص تمثل** الأساتذة المكونين **للمفاهيم** المرتبطة بالتقويم التربوي في أفق **ترسيخ تمثل مشترك** يوحد **تصوراتهم النظرية والتطبيقية ..**/**صياغةتعاريف تركيبية لأنواع التقويم ووظائفه بهدف تقديم تصورمشترك لمفهوم التقويم** ■ **إنتاج نماذج من الفروض المحروسة والامتحانات الموحدة...** ■ **إنتاج شبكات للتصحيح..**
مؤشرات التقويم	■ **نتائج تفريغ شبكات التقويم الفردي للدورة التكوينية ...** ■ **تتبع** أثر هذا التكوين **ميدانيا** عبر **الزيارات الصفية** للسادة المفتشين..

برنامـــــــــــج التكوين

مو ضوع التكوين: **التقويم التربوي وإجراءاته التطبيقية**

اليوم الأول

الفترة الصباحية	المحور النظري	الفترة المسائية	الشروع في المحور التطبيقي
س9 / س 11	تقديم المصوغة وأهدافها - تعريفات ومفاهيم - مناقشة عامة	15/ 17	ورشة الفروض الكتابية المحروسة تقويم نماذج من الفروض المحروسة بناء أسئلة فرض محروس
س11 11،30	استراحة		
11:30/ 13	بناء الأسئلة وأشكالات التصحيح الدعم التربوي : أنماطه وإجراءاته		
13 -14:30....	وجبة الغذاء		

اليوم الثاني

<table dir="rtl">
<tr><th>الفترة الصباحية</th><th>تتمة المحور التطبيقي</th><th>الفترة المسائية</th><th>تتمة المحور التطبيقي</th></tr>
<tr><td>س9/ 11</td><td>ورشة الامتحانات الموحدة
ـ تقويم نماذج جهوية ووطنية
ـ بناء أسئلة امتحان موحد</td><td rowspan="4">17/ 15</td><td rowspan="4">ورشة بناء شبكة التصحيح
ـ بناء شبكة لتصحيح الأسئلة المفتوحة
ـ تقويم الدورة التكوينية</td></tr>
<tr><td>11 11:30/</td><td>استراحة</td></tr>
<tr><td>11:30 13/</td><td>ورشة التصحيح
ـ إعادة تصحيح نماذج مصححة
ـرصد عناصر الثبات والموضوعية</td></tr>
<tr><td>/13 14:30</td><td>وجبة الغذاء</td></tr>
</table>

المحور النظري

تعريفات ومفاهيم

مــدخــل عام:

لا أحد يجادل في أهمية محطة التقويم داخل مسار العملية التعليمية التعلمية ؛ فلو سألت الأساتذة عن أصعب مرحلة داخل الممارسة التدريسية لكان جواب معظمهم ، إنها مرحلة التقويم .
وبالرغم من هذه الأهمية ، فنادرا ما تعطى الأولوية لهذا المكون ، سواء في مراكز التكوين أو في اللقاءات التربوية ، ولعل أثر ذلك يبرز في اختلاف تمثلات المنفذين لمفهوم التقويم ، ووظائفه وأنواعه ، حيث تتعدد المرجعيات وتنشعب الممارسات ...

.

لقد ارتبطت صيغ التقويم المتداولة بالامتحانات الدورية والنهائية ، فانغلق التقويم في بعده الجزائي ، وضعفت بالتالي أبعاده التربوية ؛ وهو ما يبرر ردود أفعال المتعلمين وأوليائهم تجاه نتائج الامتحانات ، والشك - أحيانا - في مصداقيتها... في حين يرتبط مفهوم تقويم التعلمات - باعتباره نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم ببيداغوجيا الإدماج ، انسجاما مع مبدأ الانتقال من التعليم إلى التعلم ، وما يشترطه هذا الانتقال من التركيز على تقويم مدى قدرة المتعلم على إنجاز عمل يقوم فيه بإدماج مجموعة من القدرات والمهارات... وبهذا المعنى يمتد هذا المفهوم ليشمل مختلف أشكال الممارسة التقويمية التي ينجزها الأساتذة ، سواء ارتبطت بصيغ تقويم التحصيل التي تتجه إلى تقويم مستويات تمكن المتعلمين من الأهداف المحددة في منهاج تعليمي معين والتي قد تأخذ شكل إنجازات آنية ، تتحقق في مدة تقصر أو تطول ، أو ارتبطت تلك الصيغ بتقويم الكفايات ، التي يتجاوز أثرها الحياة التعليمية للتلاميذ إلى حياتهم الاجتماعية ...
إن النظر إلى مفهوم تقويم التعلمات بهذه الدلالة المتسعة ، يسمح باستيعاب مختلف أنماط التقويم المتداولة في هذه الوثيقة.
وإذا كان التقويم المحك الأساس الذي يختبر فعالية منظومة تربوية ، لأنه يرصد مردوديتها من خلال مكتسبات المتعلمين ونتائجهم ، فإن مدخل ضبط إجراءاته يقوم على تمكين المدرسين من رؤية منسجمة تستند إلى قاعدة مشتركة تتقاطع فيها المفاهيم النظرية والممارسات التطبيقية .

تأسيسا على ما سبق نقترح الأسئلة الآتية، لتكون موجهات أولية للتداول في هذا الموضوع ومناقشة قضاياه :
ـ كيف يمكن للأستاذ محاصرة هذا الركام من المفاهيم والتعريفات والإجراءات ، وبلورتها داخل الممارسة التدريسية ؟
ـ ما حدود الكفاية التقويمية للممارسات المعتمدة حاليا ،؟ وهل تستند هذه الممارسات إلى تصور واضح للعلاقة بين التقويم والأهداف / الكفايات ، وواقع الإنجاز ؟ وما هي درجة التلاؤم بين هذه المكونات ؟
ـ كيف يمكن إعداد الاختبار الذي تتحقق فيه مواصفات الاختبار الجيد ؟ وكيف نختار الأداة المناسبة لتقويم كل هدف أو كفاية ؟
ـ كيف نحدد معامل صعوبة السؤال أو سهولته ؟
ـ ما الطريقة السليمة لتصحيح أوراق المتعلمين ، وما وظيفة دليل التصحيح المرتبط بتقويم الأسئلة الإنشائية / المقالية ؟
قد تتناسل من هذه الأسئلة أسئلة أخرى تسائل الثوابت والمتغيرات المتحكمة في ممارسات المنفذين ؛ وليس الهدف تقديم الأجوبة الجاهزة لإشكالات التقويم التي تعز على الحصر ، ولكن الهدف المركزي هو تبادل الخبرات والتجارب للانتهاء إلى صيغ تقويمية تضمن تكافؤ الفرص الاختبارية بين المتعلمين ...

1- مفهـــوم التـقـويـــم :

تجدر الإشارة إلى صعوبة استقرار مفهوم التقويم على تعريف نهائي جامع و مانع، ولذلك يمكن الاكتفاء باستعراض مجموعة من التعاريف ، تركب فيما بينها لاستخلاص تعريف يتضمن مختلف السمات المرتبطة بفعل التقويم ؛ وفي هذا السياق نستعرض التعاريف الآتية :
أ ـ يشير Ronald LEGENDRE في معجمه L éducation 1988- Dictionnaire actuel de إلى أن المعنى العام للتقويم هو(إصدار حكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو موضوع أو سيرورة أو وضعية ،وذلك بمقارنة الخصائص الملاحظة مع قواعد معروفة ، وانطلاقا من معايير واضحة ، بهدف توفير معطيات صالحة لاتخاذ قرار حول المسار المعتمد لبلوغ غاية أو هدف.. وأما المعنى (الدوسيمولوجي) فيعني تقدير القيمة الكلية لنظام تكوين أو لدرس ..
ب ـ ويعرف G .DELANDSHER ، التقويم بأنه "تقدير بواسطة نقطة " وبتحديد أدق يمكن تعريفه بأنه سيرورة منتظمة تستهدف تحديد النطاق الذي

تحققت فيه الأهداف التربوية من قبل المتعلمين " Dictionnaire de l
1979-évaluation et de la recherche en éducation
ج ـ يرى الدكتور محمد عبد العزيز عيد أن التقويم " عملية الوصف الدقيق للحصول على المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرار " ويعرف أيضا بأنه "تحديد مدى التطابق فيما بين الأداء والأهداف " (محاضرات في التقويم التربوي) ، ص10 ،1983...
د ـ ويذهب الدكتور أحمد عودة إلى أن تعريفات التقويم تعددت تبعا لنماذج التقويم وأغراضه ، ويبقى القاسم المشترك بين هذه التعريفات هو أن " التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل
المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية ، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف ، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها .." (القياس والتقويم في العملية التدريسية) ص25 ، 1998
هـ ـ يستنتج الأستاذ مادي لحسن ، بعد عرض مجموعة من التعاريف الخاصة بمفهوم التقويم أن الهدف من التقويم (هو اتخاذ قرارات ملائمة وصحيحة ومضبوطة في حق المتعلم ، وذلك في أوقات مناسبة ولوظائف مختلفة) (التقييم الدراسي ، أنواعه وتطبيقاته نص 22/ 1991)
و- ويعرف الدكتور محمد فاتيحي التقويم بأنه (إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء ، وهو أيضا إصدار حكم معنوي ونوعي بخصوص الأفراد والأشياء ، وفي مجال التربية يكون تقويم الأفراد بناء على نتائج القياس ..) (مناهج القياس وأساليب التقويم ، ص 14، 1995)
ز- ويشير الأستاذان ميلود حبادو ، ومحمد فتوحي إلى أن التقويم (عملية فحص منظم وهادف لتقويم مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المرجوة وتقويم مدىفعالية عناصر المنهاج التعليمي ،
وذلك بواسطة أدوات قياس مناسبة قصد اتخاذ قرارات ملائمة) (مقومات التقويم التربوي الحديث الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي 23 /10 /1992)
حـ - ينتهي Y.ABERNOT ، بعد استعراض دلالة فعل قوم evaluer والحديث عن إشكالية التقويم وتعدد تعريفاته ، وتوزعه بين التقريبية والدقة إلى اقتراح تعريف يرى (أن التقويم يقوم ـ بمساعدة مجموعة من المعايير ـ على قياس أو تقدير مدى تحقق الأهداف ، أو درجة اقتراب منتوج ما من هذه الأهداف ، استنادا إلى قاعدة معينة ..)les methodes d évaluation scolaire . p10 . 1988

ط ـ ويعرف J.M DE KETEL التقويم بأنه (اختبار **درجة التـلاؤم** بين مجموعة من **المعلومات** ومجموعة من **المعايير الملائمة** لهدف محدد، قصد **اتخاذ قرار** ما ..) docimologie.p10.1985

2 ـ وظائف التقويم وأنواعه .

1-2 الوظائف .

تتعدد وظائف التقويم تبعا لغايات وأهداف المنهاج التعليمي . ويمكن الوقوف بشكل عام ـ عند وظيفتين اثنتين :

أ ـ وظيفة اجتماعية ، تتحدد في :

- ما يوفره التقويم من معطيات لانتقاء الأفراد بحسب كفاءاتهم، مما يسمح لهم بشرعية الارتقاء الاجتماعي .
- ما تمنحه نتائج التقويم من شهادات تعترف لحامليها باكتساب المؤهلات والقدرات التي
- تمكنهم من ولوج الوظائف الإدارية أو المهنية ، وفقا لذلك التعاقد الضمني داخل

المجتمع ، والذي يقوم على احترام قانون التفاضل بين الأفراد تبعا للكفاءة المعرفية أو المهنية لكل واحد منهم ...

ب ـ وظيفة تربوية تأخذ مظهرين اثنين :

- يتجسد الأول في الدور الأساس الذي يمارسه التقويم ، لتطوير المنظومة التربوية ، باعتباره يكشف الواقع الفعلي لمكتسبات المتعلمين ، ويمكن القائمين على الفعل التربوي بالمعطيات التي تساعدهم على مراجعة المناهج وتعديلها ...
- يرتبط المظهر الثاني بالأول من حيث العلاقة المباشرة بين التقويم ومكونات العملية التعليمية ، وذلك من خلال ما يوفره التقويم للمدرسين من إمكانية تعرف المسار الذي يسلكه تحقق الأهداف أو الكفايات المستهدفة ، ومساعدتهم على تطوير ممارساتهم التدريسية ؛ وفي موازاة

مع ذلك يسمح للمتعلمين بمعرفة مسار تعلمهم واستدراك تعثراتهم ...
وتبرز هذه العلاقة بشكل جلي فيما يبيحه التقويم من مشروعية الحكم
على المتعلمين ، واتخاذ القرارات المرتبطة بنجاحهم أو رسوبهم ..

2.2 الأنواع:

إذا كانت العملية التعليمية التعلمية صيرورة متطورة ، تتدرج عبر أنشطة تعليمية تنجز في حصة واحدة ، لتمتد إلى دورة أو سنة دراسية ، فإن التقويم مكون أساس داخل هذه الصيرورة ، باعتباره مصاحبا لجميع مراحلها ؛ وتتجسد هذه المصاحبة عبر أنواع للتقويم ، تختلف باختلاف الأهداف المحددة لكل مرحلة .. ويغلب في الخطاب التربوي المرتبط بالتقويم تداول ثلاثة أنواع أساسية هي :

أ ـ**التقويم التشخيصي :**

يتحدد مفهوم هذا النوع في كونه (إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس) معجم علوم التربية ، الفاربي وآخرون
ويعرفه معجم LE GENDRE بأنه (نموذج للتقويم، يستهدف تقدير السمات الفردية لشخص ما ، والتي تؤثر سلبا أو إيجابا على مساره التعليمي)
وتنحصر وظيفته في تمكين المدرس من معطيات تسمح له بتعرف المكتسبات الحقيقية للمتعلم لاستثمارها في المسار التعليمي المقبل ؛ وقد تمتد هذه الوظيفة إلى التلميذ ، حيث يتمكن من اختبار مدى تحكمه في مكتسباته السابقة ، واستدراك ما ينقصه من مهارات ومعارف تؤهله لاكتساب أهداف المرحلة اللاحقة ...

ب ـ **التقويم التكويني :**

تبرز أهمية هذا النوع في مواكبته للعملية التعليمية أثناء الإنجاز الصفي ، إذ يضبط الصعوبات التي تعترض المتعلم خلال الإنجاز، ويسمح للمدرس بتعديل

أنشطته التعليمية لتذليل تلك الصعوبات ..ولذلك يعرفه LE GENDRE في معجمه بأنه ذو وظيفة تشخيصية ، لأنه يمد

المدرس بمعلومات مرتبطة بمدى اكتساب المتعلم للأهداف المحددة من أجل تعزيزها ، ورصد الصعوبات قصد تجاوزها . ويمكن حصر وظيفته الأساس في **إخبار المدرس والتلميذ بدرجة تحكمهما في تعليم معين ، وكشف صعوبات التعلم ووسائل تجاوزها .** (معجم علوم التربية)

جـ - التـقويم الإجمـالي :

يشكل هذا النوع محطة مهمة في المسار التعليمي للتلاميذ ، إذ يعتمد لمعرفة مدى تحقق الأهداف / الكفايات المنتظرة لوحدة / وحدات تعليمية قد تشمل دورة فصلية أو سنة دراسية .ويعرفه le gendre في معجمه التربوي بأنه (نموذج للتقويم يستند إلى إجراءات اختبارية محكية أحيانا ، ومعيارية أحيانا أخرى ، تنجز بعد فترة زمنية دراسية ... للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج أوبعض أجزائه ... كما أنه يوفر المعطيات التي تسمح بالحكم على مكتسبات المتعلم والإقرار بكفاءته ...)
ويلتقي هذا التعريف مع ما يشير إليه الدكتور محمد عيد ، عندما يرى أن هذا النوع (يستخدم لإعطاء التقديرات أو التقرير لأولياء الأمور ، أو إعطاء الشهادات للتلاميذ في نهاية وحدات التدريس الكبيرة نسبيا).
ويرى الأستاذ مادي لحسن أنه سمي بالتقويم الإجمالي (لأنه يستعمل لتقييم كفاءة عامة وذلك بعد الانتهاء من الدرس أو سلسلة من الدروس ... ويستعمل لمعرفة المظهر الدراسي العام للتلميذ بعد تعرضه لسلسة من الدروس ... ولذلك لايجب أن يتوجه إلى جانب واحد مما تعلمه التلميذ ...)
يلاحظ أن هذه التعريفات تلتقي عند دلالة مركزية ، ترتبط بإجراء هذا التقويم عند نهاية مرحلة تعليمية ، لاختبار درجة تمكن المتعلم من المهارات والمعارف التي اكتسبها ، ولذلك تنحصر وظيفته في **التـــأكـد** من مدى تحقق مستوى محدد .وتشكل امتحانات البكالوريا نموذجا لهذا النوع ...

وتأخذ هذه **الأنواع من التقويم** جملة إجراءات تقويمية تنتظمها أساليب متنوعة يمكن حصرها في **فروض المراقبة المستمرة ، والامتحانات الدورية والنهائية** .

= المراقبة المستمرة :

المراقبة المستمرة إجراء بيداغوجي منظم، له مكانته المتميزة ضمن عناصر العملية التعليمية؛ حيث يسمح بتتبع أعمال التلاميذ الدراسية في مختلف جوانب التكوين: المعرفية والمهارية والسلوكية، وبتقويم أدائهم ورصد نتائجهم واستدراك نقط الضعف لديهم وتقويمها. كما أن المراقبة المستمرة تمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فعالية الأدوات والعمليات التعليمية الموظفة، مما يساعده على مراجعة أساليبه وطرقه في التدريس (المذكرة 145).
إن المراقبة المستمرة أنشطة تعتمد على الملاحظة والتحليل للتأكد من مدى مطابقة العمليات المنجزة مع التوقعات المخططة، وذلك لتعديل سير أو فحوى العمليات وتصحيحها(معجم علوم التربية).وهي تقوم على أسلوبين متكاملين:

أ. التقويم التتبعي لأنشطة التلاميذ، وهو الإجراء الذي يسمح بتتبع أعمال التلاميذ بكيفية دائمة، من خلال استثمار أنشطة عديدة ومتنوعة(حفظ النصوص واستظهارها وإعداد الدروس وتهييئ الواجبات والمشاركة في الأنشطة الصفية، وإنجاز مختلف التمارين والتطبيقات والأنشطة المتصلة بالإنتاج الكتابي بشكل عام، وبمهارات التعبير والإنشاء المدروسة.....).
ب. الفروض الكتابية المحروسة: وهي فروض تقويمية شاملة تتوج العمليات التقويمية التي ينجزها الأستاذ مع تلاميذه في إطار أنشطة التقويم التتبعي.
تتكون هذه الفروض من وضعيات اختبارية تستهدف تقويم مكتسبات المتعلمين المعرفية والمنهجية والمهارية في مختلف مكونات المادة، ومعرفة مدى تقدمهم في الدروس، ورصد جوانب التعثر لديهم والحصول على تغذية راجعة لتقويم التعلمات.
ويتم بناء هذه الفروض وفق ضوابط محددة نذكر منها:
-- ضرورة بناء هذه الفروض تبعا لما تعرفه المقررات الدراسية من استحضار تدرج وتمايز المقررات الدراسية بين المستويات.

-- احترام شروط وضع الأسئلة واختيار النصوص، بحيث تكون الأسئلة واضحة ودقيقة في صياغتها لتناسب مستوى المتعلمين والمدة الزمنية المخصصة للإنجاز.
-- تحديد معايير التصحيح تحديدا واضحا، وإعداد بطاقة لتصحيح كل فرض، من أجل استثمار النتائج في علاج مواطن النقص لدى المتعلمين في الحصص المخصصة للدعم والتثبيت.
إن الفروض الكتابية المحروسة، باعتبارطابعها التكويني، تسمح بإخبار المدرس والتلميذ معا بدرجة التحكم المحصل عليها، وباكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلاميذ خلال تعلمهم، وبالكشف عن استراتيجيات تمكن من التحسين والتطوير، لتجاوز تلك الصعوبات(مرشدي، دليل الأستاذ/ س 3). وبناء عليه فإنه ينبغي الحرص على عدم التعامل مع الفروض الكتابية المحروسة تعاملا صوريا و الانتباه إلى عدم اختزال المراقبة المستمرة في شكل وحيد وواحد، هو الفرض المحروس، لأن ذلك يصادر دورها التكويني.
لقد اختلف الدارسون حول هوية المراقبة المستمرة ، أهي تقويم إجمالي أم تقويم تكويني ؟
ودفعا لكل جدل يمكن الاحتكام إلى الهدف من وراء اعتماد المراقبة المستمرة إجراء تقويميا ، مع استحضار إمكانات التقاطع بين التكويني والإجمالي . وينبغي في هذا السياق التذكير بأن وظيفة المراقبة المستمرة ، هي التخفيف من اعتباطية التقويم الإجمالي الذي قد تحضر فيه الصدفة عند اختبار المعلومات موضوع التقويم ، فبالرغم من القول إن التلميذ يمتحن في مقرر السنة ، فإن تركيز الأسئلة على دروس محددة يترك هامش الحظ مفتوحا على احتمالات يراهن عليها التلاميذ أثناء إعداد الامتحانات ، لذلك تسعى المراقبة المستمرة إلى رصد المكتسبات في صيغتها الجزئية لتوفير تراكم أولي يترجم درجة تحقق الأهداف / الكفايت المستهدفة ؛ وقد يطرح سؤال مصداقية المعدل المحصل من جمع نقط المراقبة المستمرة (إذا افترضنا أن تلميذا حصل على معدل 20/10 بجمع النقطتين 20/14 + 20/06 ، فهل يدل معدل 10 على المكتسب الحقيقي الذي نطمئن إليه للحكم على مستوى هذا التلميذ ؟

- **الامتحانات الدورية والنهائية**(الموحدة إقليميا أو جهويا أو وطنيا) :

تشكل الامتحانات الدورية والنهائية الصيغة الإجرائية للتقويم الإجمالي ؛ حيث يتم اختبار نتائج التعلم المحصل عليها من طرف التلاميذ واتخاذ قرارات دقيقة للحكم على هذه النتائج، وغالبا ما تأخذ هذه الامتحانات شكل **فروض أو سلسة من الفروض تقدم لمترشح بهدف تقويم تعلمه قصد جزائه** (معجم علوم التربية)

وتنظم هذه الامتحانات الموحدة وفق معايير ومواصفات محددة ومضبوطة في المذكرات

التنظيمية الخاصة بكل مادة وفي الأ طر المرجعية لمواضيع الامتحانات الموحدة جهويا أو وطنيا.وتستند هذه الامتحانات إلى أدوات للتقويم تختلف تبعا للأهداف أو الكفايات المنتظر تقويمها ؛ فإذا كانت أسئلة الاختيار المتعدد تصلح للإجابات المغلقة مثلا، فإن الأجوبة المرتبطة بالإنتاج أو الإبداع تقتضي أسئلة مفتوحة...

ويرتبط باختيار أدوات التقويم التمييز بين ما يمكن قياسه، وما يمكن استحسانه ؛ فإذا كان الهدف اختبار المعرفة أو الفهم أو التطبيق، فالمنتظر أن تكون الإجابات محددة وواضحة، بحيث لا يختلف المصححون في صوابها أو خطأها ؛ أما إذا كان الهدف اختبار التحليل أو التركيب والتقويم، فينبغي أن تكون الأدوات المعتمدة مفتوحة ، لأن المنتوج المقوم تبرز فيه المساهمة الذاتية للمتعلم ، ولذلك يحضر انطباع الاستحسان عند التقويم . وغالبا ما نلجأ في تقويم اختبارات الهدف الأول إلى استحضار معيار محدد (اختبارات تطبيق القواعد أو الشكل مثلا) ونعتمد في الهدف الثاني استدعاء النموذج المرجعي ... وفي هذا السياق تطرح مسألة الموضوعية والذاتية في التقويم ، وبالتالي إشكالية الاطمئنان إلى مصداقية الامتحان .. ولضبط هذه المصداقية يتم الاستناد إلى بعض المعايير / الإجراءات للتحكم فيها ،من قبيل مفهوم الصلاحية ، ومفهوم الثبات. وفي هذا السياق *يعتبر* ذ محمد *فتوحي* أنه ينبغي أن تتوفر في هذا *النوع من الامتحانات الصفات الآتية:*

1. أن يكون صادقا أو صالحا(الصلاحية):

والصلاحية تعني حصول التوافق بين وسيلة القياس وبين مانريد قياسه فعلا؛ بمعنى ملاءمة الأسئلة للأهداف التعليمية.

2. أن يكون أمينا، تتوفر فيه صفات الثبات والموضوعية والشمولية.

فالأمانة والثبات يعنيان أن طريقة التقويم تمكن من يجب أن يكون في إمكانها إعطاء نتائج منسجمة، يركن إليها، الشيء الذي يضمن اتفاق المصححين على

تقدير نفس العلامة لنفس الامتحان. والموضوعية تعني استقلال نتائج الامتحان عن الأحكام الذاتية للمقوم، مما يولد لدى التلاميذ الثقة في طرائق التقويم.

أما الشمولية فتعني تمثيل الأسئلة لمعظم المضامين والأهداف التي تم تلقينها للمتعلمين، وتكون صياغة هذه الأسئلة واضحة ودقيقة، ترشد بسهولة إلى الأمور التي يراد قياسها.(التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية/ مج الدراسات النفسية والتربوية – العد الرابع 1984).

3. <u>الأطر المرجعية:</u>

تتحدد الوظيفة المركزية للأطر المرجعية في محاولة تقريب الفجوة بين الكفايات والأهداف المحددة لبرنامج معين ، وواقع تنفيذ هذا البرنامج في الممارسات الصفية

وقد تم الشروع في وضع الأطر المرجعية لمواضيع الامتحانات الموحدة منذ 2006 ضمن سياقات جديدة ومغايرة لتجارب التقويم السابقة، بهدف ضبط معيار وطني مصرح به، يقوم على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين، للمواد المعنية بهذه الامتحانات الإشهادية، وبهدف تقنين المتغيرات التي يمكن أن تؤثر سلبا على الوضعيات الاختبارية، وذلك باستحضار الموجهات الآتية :

* تحسين صلاحية وموثوقية الامتحانات المدرسية من خلال تطوير وتدقيق أدوات ومساطر
إعداد المواضيع.
* تكييف المواضيع مع المستجدات المتعلقة باعتماد هندسة بيداغوجية جديدة بمناهج تربوية جديدة.
* توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين.
* توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها فيما يضمن تحكم المتعلمين في مضامين المناهج الدراسية والكفايات الأساسية المرتبطة بها.
* بلورة أداة منهجية في صيغة أطر مرجعية وطنية تعتمد في بناء مواضيع اختبارات الامتحانات الأشهادية الجهوية والوطنية الخاصة بكل مادة.(المذكرة 157).

أما معالم التحصيل النموذجي للمتعلمين التي تروم الأطر المرجعية تحديدها وتدقيق إجراءات تصريفها في الوضعيات التقويمية، فتقوم على ما يأتي:

1. ضبط المضامين والمحتويات الدراسية المقررة قي المستوى التعليمي المستهدف، مع حصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة.
2. تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي، مع تحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة.
3. حصر شروط الإنجاز(ضمن أية شروط ينبغي على المترشح أن يظهر تحكمه).

ويستند توظيف الأطر المرجعية إلى اعتماد المعايير الآتية:

- التغطية، بحيث يغطي الامتحان كل المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية.
- التمثيلية، باعتماد درجة الأهمية المحددة لكل مجال مضموني، ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الامتحان، وذلك لضمان تمثيلية هذا الأخير للمنهاج الرسمي المقرر.
- المطابقة، وتعني مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات والعناصر الواردة في الإطار المرجعي(المضامين والمحتويات/ الكفايات والمهارات/ شروط الإنجاز).

يتضح من خلال ما سبق ذكره أن الإطار المرجعي **أداة لتأسيس تعاقد** بين كل المعنيين(ممتحن وممتحن)، وأداة عملية لتأطير مواضيع الامتحانات ومساءلتها من حيث مصداقيتها، كما أنها أداة نا جعة لتوجيه الممارسة التدريسية وتقليص هامش التأويل.ولذلك، فإنه ينبغي الاستعمال الأنجع لهذه الأداة، والوعي بالحاجة إلى استعمالها.

4.تقويم الكفايات:

قبل الحديث عن التقويم في ظل المقاربة البيداغوجية بالكفايات، لا بأس أن نذكر ببعض الخصائص المميزة لهذه المقاربة، والتي بمقتضاها تتغير الأدوار والوظائف المرتبطة بالعناصر المشكلة للعملية التعليمية التعلمية، وتتخذ أبعاداجديدة.
فالمقاربة بالكفايات، كما هو متداول في الأدبيات التي اهتمت بصياغة عناصر هذه المقاربة وتحديد خصائصها:
-- نشاط وظيفي موجه لحل وضعية / مشكلة.
-- نشاط يرتكز على الأداء الذي يحقق الفعالية والجودة والابتكار.
-- نشاط شمولي ومندمج، يرتبط بمختلف أبعاد شخصية المتعلم، وينفتح على محيطه.
-- نشاط يرتبط بمادة التخصص، ينطلق منها ويعمل على تطويرها.
-- نشاط يجعل المتعلم مستثمرا للمعرفة ومنتجا لها، بدل اقتصاره على استهلاكها.
-- نشاط يقوم فيه المدرس بدور التوجيه والإنصات والتنشيط والتخطيط لدروسه وفق تصاميم تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، وتضمن تفاعلهم مع الأنشطة المقترحة عليهم، ومع محتويات التعلم التي تؤهلهم لاكتساب مهارات بأبعاد وظيفية تنفتح على المحيط الخارجي.
-- نشاط قابل للتقويم وتحديد درجة التمكن؛ ذلك أن التقويم في ظل هذه المقاربة يستهدف تقويم مدى التمكن من المهارات وليس المعارف، ويكون ذلك في إطار وضعيات مركبة يوظف فيها المتعلم كفاياته المعرفية والمنهجية والتواصلية واللغوية، ويستخدم فيها تعلماته بكيفية مندمجة لحل مشكل مطروح(القدرة على الفعل والتحويل بتجنيد إمكاناته وموارده وإعادة توظيفها في سياق وضعيات جديدة).

فالكيفية التي يستثمربها المتعلم تعلماته ويتصرف بها تجاه حل هذا المشكل أوذاك، هي المؤشر
على تحقق الكفاية؛ ولذلك، فإننا لا يمكن أن نصف متعلما، في ظل هذه المقاربة، بأنه قد تعلم في أداء جزئي، بل في الكيفية التي سيتصرف بها تجاه مشكل مركب ؛ فإذا كانت المعايير واضحة وصريحة في التمارين الجزئية، فإن ثمة صعوبة لإيجاد معايير لتقويم الوضعيات المركبة. إن هذه المعايير تتميز بكونها كيفية أكثر منها كمية، ولذلك يميل التقويم في المقاربة بالكفايات إلى استخدام وضعيات مندمجة مركبة.

يميز أحد الدارسين(leopold paquay) في تقويم الكفايات، بين مقاربتين:

1. مقاربة تحليلية ذات بعد تكويني، يتم الاهتمام فيها برصد الأسباب التي جعلت الكفاية لم تتحقق، وبنوعية المعارف التي لم يتم التحكم فيها، وبالعمليات التي ينبغي تطوير أدائها، وبنقط الدعم التي يمكن أن يعتمد عليها المتعلم لتحقيق التقدم المطلوب.

2. مقاربة منطلقة من مبدأ الاستقلالية، ذلك أن امتلاك الكفاية وفق هذه المقاربة يعني امتلاك التكيف مع حالات خاصة وغير متوقعة. والقدرة على التكيف مع الوضعيات التي يصادفها المتعلم تتطلب بالضرورة شروط الاستقلالية.

تشكل لحظة التقويم بالكفايات وفق المقاربة التحليلية هي لحظة حوار تكويني وتحفيزي بامتياز، لأنها تطور أداء المتعلم وتقوي قدرته على التقويم الذاتي، وتأخذ وجهة نظره وملاحظاته بعين الاعتبار.

إن تقويم القدرات والمهارات والمواقف العامة التي اكتسبها المتعلم بعد قطعه مسارا تعليميا معينا، يستدعي بل يتطلب التحديد الواضح للمعايير والمواصفات المرجعية لهذا التقويم، بناء على التحديد القبلي والدقيق لمواصفات الكفايات المستهدفة التي يسعى المنهاج التعليمي إلى تنميتها لدى المتعلم. ولأن الكفاية كما يقول كزافيي روجرز/(XAVIER -ROEGIERS) **مجموعة مندمجة من القدرات التي تمارس بطريقة تلقائية ضمن نوعية من الوضعيات، قصد حل المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات،** فإن محددات وضوح امتلاك الكفاية وتقويمها سيكون صعبا.

إن تقويم قدرة المتعلم على فعل ما، وتأسيسا على التعريف السابق لمفهوم الكفاية ، لايمكن أن يتم إلا في سياق وضعية مندمجة يقوم فيها المتعلم بإنجاز مهمة أو حل مشكل من المشاكل، ذلك أن الكفاية مفهوم مجرد، وسلوك معقد لا يمكن تقويمه بكيفية مباشرة، بل ينبغي الاستناد فيه إلى الأنشطة المرتبطة بوضعية ما. وحينئذ يشعر المتعلم بأهمية ما هو بصدد اكتسابه من كفايات.

إن هذه الوضعية الاندماجية المركبة التي يفعل فيها المتعلم معارفه ويصرف فيها مهارته ومواقفه، تمكنه من تقويم مدى تحقق الكفايات المستهدفة عند نهاية وحدة دراسية أو مجزوءة تعليمية أو بعد قطعه مسارا تعليميا محددا؛ ثم إن بناءالوضعيات التقويمية الاختبارية وفق المقاربة بالكفايات، ينبغي أن يقوم على استحضار بعض المتطلبات والمبادئ، نذكر منها:

-- التنويع في أنشطة التقويم؛ إذ لا ينبغي أن يكون التقويم نمطيا.

-- لا ينبغي أن يكون التقويم سريعا، فتحصيل الخبرات والمكتسبات الأساسية لضبط مستوى التلاميذ يتطلب الدقة خلال تخطيط الفروض وبنائها وتصحيحها.
-- عدم التركيز في التقويم على المعارف منزوعة من سياقها ومن الوضعيات التدريسية التي أدت إليها، والحرص على الانطلاق من أجواء هذه الوضعيات لاستيحاء أشكال التقويم الممكن اعتمادها في فروض المراقبة المستمرة، لأن ذلك يرسخ الكفايات والمهارات المكتسبة.
-- استثمار التقويم في تشخيص الصعوبات الفردية ومعالجتها بمقاربة بيداغوجية فارقية، فالمتعلمون لا يواجهون نفس العوائق.
-- التخلي عن التوظيف الجزائي للتقويم وتشجيع المتعلمين على الرغبة في تقويم كفاياتهم من خلال الاندماج الطبيعي للتقويم التكويني في الوضعيات /المشكلة.

5 . بناء الأسئلة وإشكالات التصحيح:

تعودنا في منظومتنا التربوية، جرى العرف في إنجازوفي فروض المراقبة المستمرة والامتحانات على حد سواء، أن تطرح على المتعلم الأسئلة المفتوحة وحدها ، ثم يطالب بإنجاز مطالبينه بمدنا أجوبة مركبة، معتقدين، بسبب التقليد، ربما، بأن هذا الصنف من الأسئلة هو القادر وحده على إعطائنا صورة عن تحصيل المتعلم. غير أن الثابت هو أن الأسئلة المفتوحة ليست دائما مطلوبة ولا مبررة، خاصة إذا علمنا أن الأهداف التربوية للبرامج الدراسية وللممارسات التدريسية حاسمة في اختيار صنف السؤال. وعليه فإنه لا ينبغي أن ننسى أو نتناسى أن المبالغة في توظيف الأسئلة المفتوحة ،من شأنها أن قد تقف حائلا دون أن يقوم الاختبار أو الفرض المحروس المعتمد على هذا الصنف من الأسئلة، بتغطية البرنامج الدراسي المراد اختبار المتعلمين فيه، كليا أو جزئيا. هذا مع العلم أن هذا الصنف من الأسئلة يطرح مجموعة من المشاكل في ما يخص ضمان موضوعية التصحيح.
صحيح أن هناك أهدافا تربوية تحتم اللجوء إلى استعمال الأسئلة المفتوحة لملاحظة تحصيل المتعلمين بخصوص مهارات أو كفايات معينة، كما هو الحال مثلا بالنسبة للتعبير الكتابي أو التعبير الشفوي، ولكن لا مسوغ للتوسل بالأسئلة المفتوحة من أجل التأكد من تحكم المتعلم في مهارات أو معارف بسيطة حين يكون من الأنسب الاستعانة بالأسئلة الموضوعية أو المغلقة.

وإذا علمنا بأن تصحيح الأسئلة المفتوحة، غالبا، إذا لم نقل دائما، ما يتحكم فيه مزاج المصحح أو تقديره الشخصي، دون الاستعانة بمعايير كفيلة بضمان القدر الكافي من الموضوعية، تبين لنا بالملموس أن الامتطاء المبالغ فيه لمركب الأسئلة المفتوحة في تقويم إنجازات المتعلمين، يحيد بنا عن التقدير الموضوعي لمدى تحصيل المتعلمين وتحكمهم في المهارات والكفايات التي انصب عليها فعل التعلم.

<u>* الأسئلة الموضوعية/المغلقة:</u>

هي نماذج من الأسئلة التي لا تتطلب الإجابة عنها إنجازا مركبا، و يكون الجواب عنها إما صحيحا كليا أو خاطئا كليا. إلا أنه من الممكن أن نبحث الإجابة عن هذه الأسئلة بصيغ مختلفة، وتكون النتيجة واحدة. ومن بين الصيغ المستعملة في بناء الأسئلة ما يأتي:

- هل تملك سيارة؟
- هل زوجك (تك) موظف (ة)؟
- يرفع جمع المثنى بالألف وينصب ويجر بالياء.
- عدد سكان المغرب أقل من 30 مليونا.

-- أسئلة الصواب الصحة والخطأ:

يعتبر هذا الصنف من الأسئلة الأكثر ملاءمة لقياس المعارف، بالإضافة إلى كونه يبدو أقل من غيره تكلفة من حيث البناء والتصحيح. ولربما لهذه الأسباب تتم الاستعانة به، على الرغم من سلبياته المتمثلة أساسا في ما يأتي:

- تركيزه في الغالب الأعم على اختبار القدرة على تحصيل المعارف؛
- إمكانية خلو منطوق السؤال من الإطار العام الذي يتحرك فيه؛
- إمكانية خلو منطوق السؤال من المعطيات الكافية التي تسمح للمتعلم بتقديم الإجابة بشكل حاسم؛

- سماحه للمتعلم بتقديم الجواب الصحيح بنسبة 50 بالمئة حتى ولو لم يكن يعرف بأن ذاك هو الجواب الصحيح.
وتجدر الإشارة إلى أن أسئلة الصواب والخطإ ينبغي أن تطرح بخصوص معارف أو مضامين محددة، بحيث يكون السؤال خاطئا كله أو صحيحا كله، كما ينبغي أن يتفادى واضع السؤال صيغا أو مؤشرات من شأنها أن تدخل بعض الشك أو التردد لدى المتعلم في اختيار الإجابة بنعم أو لا.

مثال: إياك نعبد.
تضمنت هذه الجملة أسلوب التعجب.
صحيح خطأ
فالجواب لا يتطلب سوى وضع علامة على الجواب الصحيح أو كتابة كلمة نعم أو لا (أو نطقهما في حالة التعبير الشفوي).

-- أسئلة الاختيار من متعدد:

يعتبر هذا الصنف من الأسئلة أكثر الأسئلة الموضوعية قدرة على قياس أغلب أصناف التعلمات حتى لو تعلق الأمر بأعلى الصيرورات الذهنية، كما أنه يساهم بشكل كبير في تقليص احتمالات الإجابات العشوائية التي تتيحها أسئلة الصواب الصحة والخطإ، ولكنه، بالمقابل، أشد أصناف الأسئلة المغلقة صعوبة من حيث الصياغة.
ولهذين الاعتبارين يتعين صياغة مموهات ذات قدرة استقطابية عالية ليكون السؤال في مستوى الجودة المطلوبة، وفي حالة ما لم يتمكن واضع السؤال من العثور على هذه المموهات فلا مندوحة لديه من تغيير صنف السؤال. ومن بين شروط التمويه الأساسية أن تتناسب المموهات من حيث الطول ودرجة التعقيد.
مثال: نطلب من التلاميذ تحديد الحدث الرئيس في النص من بين أربعة اختيارات تقدم له، وسيكون جواب واحد من الأجوبة المقترحة هو الصحيح، ولن يتطلب أكثر من وضع علامة
عليه أو نقله على ورقة أو قراءته .

-- أسئلة الوصل:

يتوفر هذا الصنف من الأسئلة على قدرة لا يستهان بها لقياس التعلمات بشكل موضوعي، ولكن شريطة توفر مجموعة من شروط الصياغة، من بينها:

- أن تكون التعليمات المرافقة للسؤال على قدر كبير من الوضوح، لأن التجربة أكدت بأن إجابات المتعلمين الخاطئة، أو امتناعهم عن الجواب، لا يكون بسبب عدم تحكمهم في المعرفة، وإنما بسبب غموض تلك التعليمات. وعليه يتعين تبسيط تلك التعليمات لتسهل معها طريقة الإجابة عن السؤال.
- أن توضع العناصر المشكلة للسؤال على اليمين مسبوقة بأرقام، وأن توضع العناصر التي تشكل الجواب على اليسار مسبوقة بحروف، وأن يكون عدد الأولى أقل من عدد الثانية، وألا يقل عدد الأولى عن ثلاثة.
مثال: صل بسهم بين كل فعل في المجموعة الأولى بما يناسبه في المجموعة الثانية:

المجموعة الأولى:	المجموعة الثانية:
1 – أكل	أ – أجوف
2 – كتب	ب - صحيح
3 – وعى	ج – مهموز
	د – لفيف مفروق

* <u>الأسئلة المفتوحة:</u>

وهي الأسئلة التي يتعين على الموجهة إليه تقديم إجابات مركبة، ومن نماذجها أسئلة التحليل والنقد وأسئلة التعبير والإنشاء، وكل الأسئلة التي لا يمكن أن تخضع لمنطق الأسئلة الموضوعية، في كل المواد الدراسية.
وعليه فإنه ينبغي يتعين الانتباه إلى بعض المخاطر التي قد تجعلها تحيد عن هدفها المتمثل أساسا في ملاحظة الصيرورات الذهنية وملاحظتها، ولذلك يجب مراعاة ما يلي:
- التقليل من عدد الأسئلة المفتوحة لأنها تتطلب حيزا زمنيا للإنجاز، الأمر الذي قد يحول دون توفير حظوظ تمثيلية الاختبار لكل المجالات الدراسية ضمن المقرر أو البرنامج المعني بالاختبار؛
- يشكل بناء وضعيات اختبارية وفق هذا النموذج من الأسئلة صعوبات حقيقية، لأنه ليس من السهل دائما توفير ما يكفي من الوضوح في المطلوب لا من طرف الممتحن ولا من طرف المصحح؛
- غالبا ما تكون ذاتية المصحح هي الموجهة لعملية التصحيح بسبب متغيرات تتعلق بشخصية المصحح وتكوينه التقويمي.
وللحد من ضغوط هذه المخاطر والتخفيف من حدتها ينبغي اتخاذ بعض التدابير الوقائية، ومن أهمها:

1 – أن يكون المطلوب في الوضعية الاختبارية واضحا بشكل لا يقبل التأويل؛
2 – أن تكون التعليمات المرافقة للمطلوب أيضا واضحة، بحيث يحدد مثلا عدد الأسطر أو الكلمات التي ينبغي أن يتضمنها إنتاج الممتحن، خاصة وأن تلك التعليمات ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء وضع معايير التصحيح؛
3 – أن تتضمن الوضعية الاختبارية معايير التقويم التي سيعتمدها المصحح في قياس إنتاج الممتحن؛
4 – أن تتم عملية التصحيح بناء على شبكة توضع قبل الشروع في عملية التصحيح؛
5 – أن تحدد معايير التقويم بدقة، مع الحرص على تعريف كل معيار تعريفا إجرائيا، بحيث يتم حصر المؤشرات الدالة على درجة حضوره في إنجاز الممتحن؛
6 – أن تكون المعايير ملائمة لمنطوق الوضعية الاختبارية، وأن يكون كل معيار مستقلا عن غيره من المعايير؛
7 – أن يتم بناء سلم لتقدير الجواب الصحيح بالنظر إلى كل معيار على حده، وبغض النظر عن
المعايير الأخرى؛ فإذا كنا مثلا بصدد تقويم مضمون الإنتاج فلا ينبغي الاهتمام بسلامة اللغة،
والعكس صحيح؛
8 – أن تجرب شبكة التصحيح قبل الشروع في عملية التصحيح، وذلك بعرضها على مجموعة من المصححين، ومقارنة الدرجات الممنوحة من لدن كل واحد منهم مع غيرها، أو على الأقل تصحيح نفس الأوراق، من طرف نفس المصحح، في أوقات متفرقة بعد إعادة ترتيبها قبل كل عملية تصحيح جديدة، وذلك من أجل إضفاء مزيد من الموضوعية على عملية التصحيح الفعلية.

-- نموذج لسؤال التعبير والإنشاء مع شبكة التصحيح:

يتوفر أحد أصدقائك بالسنة الأولى من سلك البكالوريا - مسلك العلوم على مؤهلات جيدة للحصول على أعلى النتائج والنجاح في حياته الدراسية، إلا أنه يصر على عدم الاهتمام بالمواد الدراسية الأدبية، بدعوى أنها لن تفيده في مواصلة مساره التعليمي.
اكتب فقرة لصديقك هذا تبين له فيها خطأ رأيه، وتقنعه بأهمية الاهتمام بالمواد الأدبية بالنسبة لتلاميذ المسالك العلمية والتقنية.
التعليمات:

- التزم بعناصر الخطاب الحجاجي؛
- لا تتجاوز أربعة حجج لإقناع صديقك بالرجوع عما هو فيه؛
- لا تكتب أكثر من اثني عشر سطرا؛
- تجنب ارتكاب الأخطاء بكل أنواعها؛
- وظف علامات الترقيم المناسبة؛
- اكتب بخط واضح.

-- <u>شبكة تصحيح السؤال المفتوح: التعبير والإنشاء</u>

المعيار	تعريف المعيار	عناصر الإجابة	سلم التنقيط
1 - الحجم	عدد أسطر الفقرة	من 10 أسطر إلى 12 ماعدا ذلك	1 ن 0 ن
2 – نمط الكتابة	حضور عناصر الخطاب الحجاجي ومكوناته: أ – عرض القضية؛ ب– إبراز أطراف القضية؛ ج – عرض الحجج؛ - د– إبداء الرأي الشخصي.	- عرض القضية: عدم اهتمام الصديق بالمواد الأدبية. - عدم عرضها - عرض 3 أو 4 حجج على الأكثر - إبراز طرفي القضية - عرض حجتين - عرض حجة واحدة - غياب الحجج أو وجود حجج لا علاقة لها بالموضوع - إبداء الرأي الشخصي - عدم إبداء الرأي الشخصي	2 ن 0ن 3 ن 2 ن 2 ن 1 ن 0 ن 2 ن 0 ن المجموع: 12 ن/13
3 – الملاءمة	ملاءمة المكتوب للمطلوب:عدم اهتمام الصديق بالمواد الأدبية، على أهميتها، وضرورة إقناعه بمراجعة تصرفه.	- ملاءمة تامة: إقناع الصديق بضرورة الاهتمام بالمواد الأدبية دون تفصيل في الحديث عن مؤهلات الصديق - ملاءمة جزئية: إقناع الصديق بضرورة الاهتمام بالمواد الأدبية وتفصيل في الحديث عن مؤهلات الصديق انعدام الملاءمة	2 ن 1 ن 0 ن
4 – اللغة	تراعى المؤشرات الآتية: اللغة – النحو – الإملاء – الصرف – التركيب	- (2) خطآن على الأكثر كيفما كان نوع الخطأ - بين 3 أخطاء و4 أخطاء	2 ن 1 ن

		- أكثر من 4 أخطاء	0 ن
5 – علامات الترقيم	استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما	- استعمال علامات الترقيم استعمالا خاطئا مرتين على الأكثر - استعمالها استعمالا خاطئا أكثر من مرتين أو عدم استعمالها إطلاقا	2 ن 0 ن
6 المقروئية	وضوح خط المكتوب	- كلمة واحدة غير مقروءة على الأكثر أكثر من كلمة غير مقروءة	1 ن 0ن مج 9

6. الدعم التربوي:

الدعم التربوي هو كل الإجراءات والعمليات والأساليب والطرائق، التي يوظفها المدرس رجل التربية من أجل مد يد العون والمساعدة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التحصيل أو في مواكبة زملائهم أثناء التعلم.
ومن الباحثين والمفكرين التربويين والمهتمين بحقل التربية من لا يوقف الدعم التربوي على الفئات المتعثرة من المتعلمين فقط، وإنما يعتبره حقا ينبغي أن تعود فوائده على المتفوقين والنجباء كذلك، خاصة إذا كانوا يشكلون أقلية داخل القسم الدراسي. ومبرر هذا المطلب يتمثل في أن تسليط العناية والاهتمام على المتعثرين وحدهم قد يشعر زملاءهم المتفوقين بنوع من الحرمان غير المبرر، الأمر الذي يحولهم إلى متعلمين سلبيين يخيم عليهم الفتور واللامبالاة، وقد يلتحقون بدورهم بصفوف المتعثرين، أو على الأقل يصبحون هم أيضا في حاجة إلى دعم خاص، بعد أن كان من الممكن الانتقال بهم إلى مستويات أعلى.
وإذن ينبغي أن يستفيد من الدعم التربوي جميع المتعلمين بمختلف مستوياتهم التحصيلية، شريطة اختيار الدعم المناسب لكل فئة منهم.

وعلى الرغم من وجود أنواع متعددة من الدعم التربوي كالدعم المؤسساتي والدعم الخارجي، فإننا لن نتحدث هنا سوى عن نوعين من الدعم:
1 - الدعم الذي يمكن أن ينجزه الأستاذ مع تلاميذه،أثناء إنجاز دروسه، أي الدعم المندمج؛
2 – الدعم الذي تخصص له حصص بعينها بناء على تشخيصات موضوعية، فيكون آنذاك مطلبا تربويا وتعليميا وحقا أساسيا من حقوق المتعلمين، ويمكن أن ينجز داخل الفصل الدراسي كما في قاعة الخزانة المدرسية أو أي فضاء آخر يصلح لهذه المهمة.

وحتى لا يبقى الدعم التربوي مجرد " مراجعة " للدروس التي سبق تقديمها، فإنه من اللازم اعتماد معايير دقيقة في اختيار الفئات المحتاجة إلي الدعم، وفي اختيار المضمون الداعم وآليات تقديمه لمن يحتاجه، بما يسمح بتجاوز الصعوبات التي يواجهها المتعثرون، وبخلق نوع من الحافزية على المثابرة لدى المتفوقين.
ولن تتحقق هذه الأهداف دون أخذ ما يأتي بعين الاعتبار:

- بناء أدوات تشخيص ذات مصداقية (روائز – تمارين – أنشطة – فروض ...) تمكن الأستاذ من التعرف على مستويات تحصيل المتعلمين ودرجات تحكمهم في المعارف والمهارات تعرفا حقيقيا؛
- الحرص على تصحيح منجزات المتعلمين بشكل موضوعي؛
- مصاحبة المتعلمين والوصول بهم إلى قبول(الوجود ؟) في حالة تعثر، وحفزهم على طلب الدعم المناسب؛
- تفييء المتعلمين بحسب مواطن التعثر والتفوق المحصل عليها بواسطة أداة التشخيص المعتمدة؛
- بناء عدة الدعم المناسبة لكل فئة؛
- بناء عدة للتحقق من أن الهدف من الدعم التربوي قد تحقق بالفعل.
- تنويع أنشطة الدعم وتقنياته: أنشطة كتابية - أنشطة شفوية – توظيف الوسائل السمعية البصرية – أنشطة المحاكاة وتبادل الأدوار – الموائد المستديرة – العروض – الاستعانة بموارد تربوية من المؤسسة أو من خارجها – الاستعانة بمنشطي الأندية التربوية داخل المؤسسة ...

وجدير بالتأكيد أن العلاقة بين التقويم والدعم على درجة من المتانة بحيث يصعب، حد الاستحالة، الفصل بينهما. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن أحسن طرائق الدعم تتمثل في أن تعرض أداة التقويم للمتعلمين وتقدم لهم المساعدة اللازمة لاكتشاف تعثراتهم، والبحث ،ضمن أداة الدعم المعدة لهم، للوقوف على تعثراتهم الحقيقية بأنفسهم أو بمساعدة زملائهم، على أن يكتفي المدرس بالتوجيه، وألا يتدخل إلا في حالة الاحتباس المعبر عنها من لدن المتعلمين.
وجدير بالتأكيد كذلك ألا يقع الأستاذ تحت ضغط طول البرنامج الدراسي والرغبة في إنهائه، وعليه أن يضع نصب عينيه، دائما، ألا فائدة ترجى من إنهاء برنامج دراسي والمتعلمون غير متحكمين فيه، وأن تراكم التعثرات والقفز عليها، بمبرر طول البرامج الدراسية، عامل حاسم في الفشل الدراسي، وفي الهدر المدرسي.

-- أمثلة ونماذج عن التفييء:

لنفترض أن الأستاذ قد مرر فرضا كتابيا متكاملا لفائدة تلاميذ السنة الثالثة الإعدادية. وبعد التصحيح سجل ما يأتي:

- (6) ستة تلاميذ لا يتحكمون في قاعدة حكم المستثنى بإلا إذا كانت جملة الاستثناء منفية؛

- (10) عشرة تلاميذ لا يتحكمون في قاعدة علامات إعراب المثنى؛

- (8) ثمانية تلاميذ لا يميزون بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؛

- (4) أربعة تلاميذ لا يتقنون استعمال علامات الترقيم؛

- ما تبقى من التلاميذ لم تظهر في إنجازاتهم تعثرات.

على ضوء هذه المعطيات يمكننا أن نختار بين إجرائين:

الأول هو أن نختار نموذجا أو نماذج من كل خطإ من الأخطاء المذكورة أعلاه ونصححها جماعة على السبورة.

الثاني هو أن نشكل مجموعات بعدد الأخطاء المرصودة وبحسب عدد مرتكبيها، ثم نكلف كل مجموعة بالتعرف على الخطإ ومحاولة تصحيحه، اعتمادا على خطة التصحيح التي أعدها الأستاذ، أو استنادا إلى تعاون الفريق من أجل اكتشاف الخطإ وتصحيحه.

في **الإجراء الأول** لا نتوفر على الضمانات التي بفضلها نجزم بأن المتعلم(س) الفلاني على وعي بالخطإ الذي ارتكبه أو التعثر الذي يعاني منه، ولا نتوفر بالتالي على ما يكفي من الطمأنينة على أن تصحيح الخطإ أو معالجة التعثر قد تحقق بالفعل، نظرا لأنه يمكن أن نطلب من أحد المتعلمين الذين ارتكبوا الخطأ أن يصححه على السبورة فيتوفق ويعتقد الأستاذ بأن كل مرتكبي ذلك الخطأ قد لايعودون إلى ارتكابه.

أما في **الإجراء الثاني**، فإننا على قدر غير يسير من الاطمئنان إلى كون كل متعلم من كل مجموعة سيتوصل إلى التعرف على تعثره، وسيصل بمساعدة زملائه في نفس المجموعة إلى معالجة التعثر.

وفي حالة ما إذا لم تتحقق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بهذا الإجراء أو بذاك ،فإنه لا مندوحة من إعداد خطة للدعم يستفيد منها كل المتعلمين، بمن فيهم المتفوقون؛

كيف ذلك؟

في بعض الحالات يمكن للأستاذ أن يستعين في و يتم ذلك من خلال دعم المتعثرين بالمتفوقين، بحيث يجعل أحد المتفوقين واحدا منهم أو أكثر، على رأس مجموعة من المتعثرين الذين لا يتحكمون في معرفة ما أو مهارة ما، فيساعدونهم على التعرف على أخطائهم وعلى تجاوزها. وهي طريقة ناجعة في تصحيح التعثرات، لأنها تندرج ضمن بيداغوجيا التعلم بواسطة القرين التي أثبتت الدراسات فعاليتها. ولكن من سلبيات المبالغة في الاعتماد عليها أنها تحرم المتفوقين من تعلمات جديدة. لذلك ينبغي أن تعطى لهذه الفئة ، بين الفينة والأخرى، إمكانيات جديدة للتقوية والتعزيز، سواء فرادى أو داخل مجموعات، كأن يكلفوا بقراءة نص سردي قصير، مثلا، ويستخرجوا عناصره الفنية ويناقشوا مضمونه ثم يقدموا تقريرا شفويا لزملائهم عما قاموا به.

(إن من يريد أن يقوم كل شيء لا يقوم أي شيء)

الملحـــــــــــــق

1. **وثائق مكملة:**

- ■ **دليل المكون.**
- ■ **شبكة تقويم مصوغات التكوين.**

2. **الحامل الرقمي (C D):**

- **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي.**
- **مذكرة رقم: 47/ بتاريخ: 2006/3/31**
- **مذكرة رقم: 7/ بتاريخ: 2007/1/12**
- **مذكرة رقم:02-7/ بتاريخ:2007/2/20**
- **مذكرة رقم:27/ بتاريخ: 2007/2/20**
- **مذكرة رقم:142/ بتاريخ:2007/11/16**
- **مذكرة رقم:02-142/ بتاريخ:2007/11/16**
- **مذكرة رقم:157/ بتاريخ:2007/12/27**
- **مذكرة رقم:15-7/بتاريخ2007/2/20**

- **مذكرة رقم:15-142/ بتاريخ: 2007/11/16**
- **دليل التصحيح – امتحانات البكالوريا.**

3. مصوغة التكوين بطريقة POWER- POINT

دليـــــــل المــكون

توجيهات خاصة بمحاور مصوغة التقويم:

1. -- المحور النظري:

تعريفات ومفاهيم:

***التقويم التربوي**: وظائفه وأنواعه.
***المراقبة المستمرة**: المفهوم وآليات التصريف.
***الامتحانات الموحدة**: الموقع والمرجعية.
***الأطر المرجعية**: الأهمية والوظيفة.
***تقويم الكفايات**: خصائص المقاربة بالكفايات وشروط تقويم الكفايات.
***بناء الأسئلة وإشكالات التصحيح.**
***الدعم التربوي**: إجراته وأنماطه.

■ **التوجيهات المصاحبة**

-- حرص المكونين على تجميع المعارف وتمثلات الأساتذة المكونين حول المعرفة التقويمية (التعريفات والمفاهيم المقترحة في الجانب النظري) قبل الشروع في تقديمها، والاحتفاظ بها من أجل التحقق والمقارنة والتقويم.
-- الإحالة على النصوص الملحقة لإثراء المعرفة النظرية للمكونين.
-- الحرص على التنويع في آليات التنشيط وتقنياته والتركيز على المناقشة والحوار.

■ **الدعامات الموظفة:**

-- مذكرات تنظيمية، توجيهات تربوية ، نصوص الملحق، نماذج من الفروض والامتحانات، نصوص..
– الوسائل السمعية البصرية DATA SHOW.
– شبكات التصحيح.

2. -- المحور التطبيقي:

1. الفروض الكتابية المحروسة:

*تقويم نماذج من الفروض.
*بناء أسئلة فرض محروس.

2. الامتحانات الموحدة:

*تقويم نماذج من الامتحانات.
*بناء أسئلة امتحان موحد.

3. إشكالات التصحيح:

*تقويم نماذج مصححة من الامتحانات الموحدة (جهوية أو وطنية):
ـ إعادة تصحيح نماذج مصححة.
ـ رصد عناصر الثبات والموضوعية.
*بناء شبكة لتصحيح الأسئلة المفتوحة في الامتحانات الموحدة.

-- 2 -- التوجيهات المصاحبة:

1. -- ضرورة توفير نماذج من الفروض الكتابية المحروسة ، من إنجاز أساتذة الجهة للاشتغال عليها.
-- ضرورة توفير نصوص ممثلة للمجالات والوحدات من مراجع مختلفة للاشتغال عليها في بناء أسئلة الفرض المحروس .
2. -- ضرورة توفير نماذج من الامتحانات الموحدة، مصحوبة بدلائل التصحيح.
-- ضرورة توفير نماذج من النصوص للاشتغال عليها في بناء أسئلة الامتحان الموحد.
3. -- ضرورة توفير نماذج من أوراق تحرير مصححة، مصحوبة بدليل التصحيح.
-- تصحيح نموذج واحد - بعد استنساخه - من قبل جميع أعضاء الورشة داخل مجموعة صغيرة، مع توفير دليل التصحيح، والحرص على إخفاء النقطة الأصلية.
-- الحرص على مقارنة النقطة الأصلية بنقط المجموعة، بهدف رصد عناصر الثبات والموضوعية.
-- الاستئناس بالنموذج المقترح (انظر الملحق) عند بناء نموذج لشبكة التصحيح.

-- -- الدعامات الموظفة:

1.-- نماذج من الفروض المحروسة تم إنجازها في الجهة أو الإقليم مكان التكوين.
-- المذكرات التنظيمية/ -- المذكرة 142و02-142 بالنسبة للسلك التأهيلي، -- المذكرة 47 بالنسبة للسلك الإعدادي (انظر الملحق الرقمي).
2.-- نماذج من الامتحانات الموحدة (جهوية أو وطنية) مصحوبة بدليل التصحيح.
-- الأطر المرجعية / المذكرة 27 و 157 بالنسبة للسلك التأهيلي، -- المذكرة 47 بالنسبة للسلك الإعدادي(انظر الحامل الرقمي).
-- نصوص لاستثمارها في بناء أسئلة فرض محروس أو امتحان موحد.
3.-- نماذج مصححة من الامتحانات الموحدة يتم اختيارها من الامتحانات الجهوية الخاصة بكل أكاديمية ومن الامتحانات الوطنية.
ـ إرفاق نماذج الأوراق المصححة بمواضيع الامتحانات ودلائل التصحيح.
ـ نماذج من الأسئلة المفتوحة من امتحان موحد.
-- نموذج من شبكة تصحيح سؤال مفتوح(انظر الملحق).

شبكة تقويم مصوغة التكوين

المرجو من السادة الأساتذة وضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة، للإسهام في تقويم مصوغة هذا التكوين، وذلك باعتماد سلم التقديرات الآتية:

1	2	3	4	5
ضعيف	دون المتوسط	متوسط	جيـــــد	جيـــد جدا

عناصر التقويـــــــم	الدرجــــــــــات				
		2	*3*	*4*	*5*
1. مدى تحقق الأهداف الخاصة بالتكوين					
2 . ملاءمة الأنشطة المقترحة لأهداف محاور التكوين					
3. إجابة محاور المصوغة عن انتظارات المشاركين					
4. كفاية العروض والشروح في توضيح محاور المصوغة					
5. وضوح التعليمات الموجهة لمحاور التكوين ودقتها					
6. مساعدة التقنيات المستعملة على تحفيز المشاركين للتدخل والحوار					
7. مناسبة الدعامات والوسائل الموظفة للأ نشطة المقترحة					
8. ملاءمة الوقت المخصص لإنجاز المصوغة					
9. إيجابية الإنتاج الفردي والجماعي للمشاركين					
10. إمكانية توظيف منتوج هذا التكوين داخل الفصل					
11. إمكانية إسهام نتائج وخلاصات هذا التكوين في تطوير أشكال التدريس و أساليب التقويم المعتمدة.					

<u>ملاحظات واقتراحات:</u>

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

اليوم الأول:		
الفترة الصباحية		
انطلاق الأشغال	11 - 9	-- تقديم أهداف المصوغة -- الشروع في إنجاز المحور النظري **تعريفات ومفاهيم:** ***التقويم التربوي**: وظائفه وأنواعه. ***المراقبة المستمرة**: المفهوم وآليات التصريف. ***الامتحانات الموحدة**: الموقع والمرجعية. ***الأطر المرجعية**: الأهمية والوظيفة. ***تقويم الكفايات**: خصائص المقاربة وشروط التقويم.. **مناقشة.**
استراحة	11 - 11.30	
استئناف الأشغال	11.30 - 13	-- **تتمة المحور الخاص بالجانب النظري:** ***بناء الأسئلة وإشكالات التصحيح.** ***الدعم التربوي**: إجراءاته وأنماطه.
وجبة غذاء	13 — 14	
الفترة المسائية		
استئناف الأشغال	15 - 17 15 - 16	-- الشروع في إنجاز المحور **الخاص بالجانب التطبيقي.** ***ورشة الفروض الكتابية المحروسة:** ـ تقويم نماذج من الفروض المحروسة.
	16 - 17	ـ بناء أسئلة فرض محروس.
اليوم الثاني:		

الفترة الصباحية		
انطلاق الاشغال	11 - 9	ـ تتمة المحور الخاص بالجانب التطبيقي: ***ورشة الامتحانات الموحدة:**
	10 - 9	ـ تقويم نماذج من الامتحانات الموحدة: (جهوية أو وطنية)
	11 -10	ـ بناء أسئلة امتحان موحد.
استراحة	11.30 -11	
استئناف الأشغال	13 - 11.30	***ورشة التصحيح:(تقويم نماذج مصححة)**
	12 - 11.30	ـ إعادة تصحيح نماذج مصححة.
	13 – 12	ـ رصد عناصر الثبات والموضوعية.
وجبة غذاء	14 - 13	
الفترة المسائية		
استئناف الأشغال	17 - 15	*** بناء شبـــــكة لتصحيح الاسئلة المفتوحـــــــة في الامتحانات الموحدة والفروض المحروسة. * تقويم الدورة التكوينية ...**